

Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

Contributos teóricos e práticos

2019



E-BOOK

Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

Contributos teóricos e práticos

II seminário internacional

Organização:

Carlinda Leite & Preciosa Fernandes (Coords.)

Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira & Marta Pinto



Ficha Técnica

Título: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional

Organização: Carlinda Leite (Coord.), Preciosa Fernandes (Coord.), Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira & Marta Pinto

Capa: Manuel Francisco Costa

Estruturação, formatação e edição: Ana Sofia Faustino Ribeiro da Silva & Rita Coelho

ISBN: 978-989-8471-34-5

Data: outubro de 2019



Edição: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto)

Rua Alfredo Allen, s/n
4200-135, Porto

Apoios:



Ref.^a UID/CED/00167/2019



Os conteúdos e perspetivas presentes nesta publicação são da responsabilidade dos autores, que autorizaram a sua publicação, e não refletem necessariamente as orientações das Organizadoras e do CIIE/FPCEUP. Em todos os textos foram mantidas, em geral, as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil.



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Índice

Apresentação	8
Eixo 1: Políticas e Práticas da Educação e do Currículo	10
Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e em Portugal: uma análise a partir da legislação.....	10
O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar	22
Violência interseccional na infância: o currículo como espaço de práticas decoloniais	36
Ensino por projeto ao nível pré-escolar: Uma aplicação do método de resolução criativa de problemas	48
Políticas educativas performativas: análise às políticas de combate ao insucesso escolar enquanto medidas de apoio ao desenvolvimento do currículo instituído.....	62
A “nova” Gestão Flexível como política curricular: entre a <i>insularidade</i> e a <i>hibridez</i> curriculares..	75
Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária	87
A Aprendizagem Cooperativa numa escola inclusiva: contributo para a cidadania das crianças.	100
Currículo em Movimento do Distrito Federal, pressupostos teóricos: uma análise documental...	113
Do conceito à prática: visões dos gestores da educação sobre a educação inclusiva em Floriano-PI	120
A autonomia e flexibilidade curricular: perspetivas dos docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico.	130
Os currículos de Design no Brasil	142
Avaliação de um projeto sócio-educacional: a educação integral entre o plano e a realidade.....	152
A educação escolar pública na região leste angolana: percepções de actores locais sobre a escolarização nas províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico.....	166
A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história	173
Práticas educativas para o desenvolvimento da linguagem escrita em contexto de jardim de infância: um estudo de caso.....	187

Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira	200
A relação envolvimento parental – sucesso escolar da criança.....	210
Uma forte aposta dos alunos na educação escolar.....	223
O Programa Recriar como cenário de práticas significativas em educação não escolar: caminhos da gestão participativa	236
Conclusões do Eixo 1 – Políticas e Práticas da Educação e do Currículo.....	248
Eixo 2: Avaliação e Qualidade Educativa.....	252
As práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas primárias da Cidade de Maputo e Matola.....	252
O caso da unidade curricular Projeto Empresarial em Finanças no ISCA-UA	269
Avaliação escolar.....	287
Base Nacional Comum Curricular e avaliações em larga escala: pontos e contrapontos sob a coordenação federativa no Brasil.....	298
Potenciar a aprendizagem através da avaliação de pares numa unidade de Ginástica Acrobática: Estudo no contexto de estágio em Educação Física	310
Transparência e prestação de contas – o caso de seis projetos educativos	322
Professor aprendiz.....	333
A construção do Projeto Educativo Municipal e a possibilidade e interesse na consensualização de indicadores comuns de auto-avaliação de escola: relato de uma experiência recente.....	341
Práticas e representações sobre a retenção escolar em escolas de oito concelhos do Alentejo .	354
O <i>Programme of International Student Assessment (PISA)</i> : avaliação comparativa e regulação de políticas educativas.....	365
O potencial das práticas de avaliação na sala de aula para o sucesso escolar.....	379
Conhecimentos em avaliação educacional e Conselhos de Classe: constatações e proposições para a formação docente	390
Conclusões do Eixo 2 – Avaliação e Qualidade Educativa.....	400
Eixo 3: Políticas e Práticas de Formação de Professores	404
Perfil dos professores do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo que leccionam cadeiras específicas para a formação inicial de professores.....	404
A Política da Formação Docente e o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC.....	414

A construção de sentidos para a profissão docente	424
A inclusão de estudantes indígenas com deficiência: experiências do PIBID Diversidade nos Povos Pankararu e Entre Serras	435
Educação profissional e tecnológica no Ceará, Brasil: políticas, práticas e impactos na formação docente	444
O Corpo-Dança Afroancestral como potencializador do pertencimento afro de educadoras e educadores: abrindo um caminho pretagógico.....	454
Educação infantil: um olhar sobre a Proposta de Formação de Professores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2017	467
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul – RS	479
(auto)Regulação educativa, como meio de formação reflexiva na formação de professores	491
O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: políticas curriculares e formação de professores	498
Políticas curriculares e extensão da obrigatoriedade do ensino fundamental: repercussões na formação de professores alfabetizadores	510
Políticas de formação continuada de professores no Brasil: ações e perspectivas	521
A formação continuada de professores nos anos iniciais da educação básica: um estudo de caso das classes multisseriadas	532
(re)Equacionar a relação pedagógica na educação contemporânea.....	542
Formação de Novos Servidores Públicos no Contexto do INSS: uma política organizacional de desenvolvimento de Pessoas	556
O desenho de coreografias didáticas no contexto do Paradigma Pedagógico da Comunicação: Reflexões a partir da observação de pares multidisciplinar.....	568
O sentido da prática docente a partir da formação continuada.....	580
Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica: a proposta do MEC/Brasil.....	589
Análise de recorte da produção científica nacional em torno do conceito de condição docente ..	600
Formação de professores alfabetizadores e as necessidades formativas	609
A formação do gestor escolar na gestão democrática e suas implicações na organização do trabalho pedagógico na escola	616

Educação inclusiva para surdos sob a perspectiva de professores do ensino regular	626
Mediação de descritores no trabalho com a formação continuada de docentes de língua portuguesa numa Rede Pública Municipal de Ensino de Alagoas – Brasil.....	639
Atendimento educacional especializado e Altas Habilidades/Superdotação: práticas pedagógicas e vivência de professores do ensino básico regular	652
Conclusões do Eixo 3 – Políticas e Práticas de Formação de Professores	666
Eixo 4: Educação e Tecnologias Digitais	670
Ambientes Educativos Inovadores na sua relação com tecnologias digitais.....	670
Tecnologias digitais no ensino superior e sua relação com a aprendizagem: um estudo no ISCED-Huambo (Angola).....	678
Gamificação: uma experiência no processo formativo de alunos do ensino superior	688
A imagem fotográfica como ação pedagógica da leitura de si e do mundo	699
Currículo e avaliação em contexto de tecnologia digital para ensino de língua materna	707
A fotografia como prática educativa em uma reserva extrativista	715
A conectividade por meio do uso do celular na sala de aula universitária: potencialidades e fragilidades para a aprendizagem	719
Um Espaço de Afinidade Digital para unir comunidades dentro de uma universidade	733
A interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua estrangeira numa perspetiva de inovação e digitalização: o caso da Língua	738
O que fazem com as TIC as lideranças da escola pública portuguesa?.....	749
Professores veteranos e inovação curricular: desafios do recurso à tecnologia como instrumento pedagógico	761
A produção de vídeos tutoriais de Desenho como recurso didático na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: reflexões sobre a utilização da tecnologia audiovisual no contexto de uma pesquisa-ação	773
O uso do <i>Whatsapp</i> para a criação de comunidades de prática: uma experiência com professores da educação infantil	784
Conclusões do Eixo 4 – Educação e Tecnologias Digitais	791

Apresentação

Os textos apresentados neste *e-book* ilustram muitas das ideias partilhadas e debatidas no II Seminário Internacional CAFTe, Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, realizado nos dias 13 e 14 de junho de 2019, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

O Seminário foi organizado pela comunidade prática de investigação CAFTe, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP. Este grupo – formado por investigadores de Portugal, Brasil, Angola e de Moçambique – elege como objeto de estudo a educação formal, com especial foco nas políticas de educação, na formação, na avaliação, nas práticas curriculares de diferentes níveis de ensino e nas tecnologias educativas nelas mobilizadas.

Reconhecendo-se a obrigação ética de divulgar o conhecimento produzido no âmbito dos projetos em curso, com este II Seminário, tal como com aconteceu na primeira edição, pretendeu-se: i) partilhar o conhecimento produzido sobre educação, currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas, na educação básica, secundária e superior ; ii) proporcionar o encontro de elementos da comunidade académica educativa com estudos e intervenções nestas temáticas; iii) ampliar o debate científico a outros públicos a quem interessem estas questões do campo educacional. Orientado por estes objetivos, o II Seminário organizou-se em torno de quatro eixos:

- Políticas e práticas da educação e do currículo
- Avaliação e qualidade educativa
- Políticas e práticas de formação de professores
- Educação e tecnologias digitais

Participaram no II Seminário, para além dos elementos do CAFTe, outros investigadores que estudam temáticas próximas das que têm sido objeto de estudo desta comunidade prática de investigação. Na sua concretização, durante os dois dias, houve lugar para:

- Quatro mesas redondas, que integraram investigadoras/es do CAFTe, membros integrados do CIIE, e investigadores desta comunidade que realizam os seus estudos em Portugal, no Brasil, em Angola e em Moçambique. Estas mesas redondas tiveram uma forte relação com os quatro focos de investigação do CAFTe: “Autonomia e flexibilidade curricular – entre políticas e práticas”; “Avaliação da aprendizagem – entre políticas e práticas”; “A formação inicial de professores”; “Educação e tecnologias digitais”.

- Apresentação de trabalhos científicos, nas várias sessões de comunicações livres organizadas em torno dos quatro eixos temáticos do II Seminário. Para cada um destes eixos foram convidados comentadores que fizeram um breve comentário em cada uma das sessões e que foi partilhado a todos os conferencistas na mesa redonda final do Seminário.

- Mesa redonda de Comentadores das sessões de comunicações livres, que devolveu a todos os participantes no II Seminário o que tinha estado em destaque nas distintas sessões de comunicações livres.

Na intenção de construir e partilhar a memória do que esteve em foco neste II Seminário do CAFTe, assim como de proporcionar a todos os que nos leem o estado do conhecimento que tem sido produzido, este *e-book* integra os seguintes elementos, organizados por eixo temático (do eixo 1 ao eixo 4):

- Textos relativos aos trabalhos apresentados nas Mesas Redondas;
- Textos relativos a comunicações que foram apresentadas durante o Seminário (estes textos aparecem pela ordem de apresentação no programa do seminário);
- Textos dos comentadores de cada eixo temático, nos quais são apresentadas as principais conclusões do que foi partilhado e debatido nas várias sessões paralelas onde foram apresentadas comunicações orais.

É desejo da equipa CAFTe e da Comissão Organizadora que este *e-book* possa contribuir para o conhecimento alargado sobre práticas, políticas e conceitos, nas áreas do Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas, e que, por essa via, possa também assumir-se como um contributo importante para desenvolvimento profissional de docentes e investigadores interessados nestas áreas temáticas.

A Comissão Organizadora do II Seminário Internacional do CAFTe,

- *Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (coordenadoras do CAFTe)*
- *Angélica Monteiro*
- *Carla Figueiredo*
- *Fátima Sousa Pereira*
- *Marta Pinto*

Eixo 1: Políticas e Práticas da Educação e do Currículo

Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e em Portugal: uma análise a partir da legislação

Ana Maria Tavares Duarte

Universidade Federal de Pernambuco – CAA – Brasil

familliaduarte@uol.com.br

Preciosa Fernandes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

preciosa@fpce.up.pt

Resumo

Este estudo é parte da pesquisa em andamento cujo foco se encontra na área da Política da Educação, e busca compreender a educação especial e a educação inclusiva inserida no contexto geral da educação consagrada como direito fundamental e da igualdade de oportunidade (Fernandes, 2013). Sustenta-se que as agências internacionais direcionam as políticas públicas inclusivas. Porém, para a concretização da educação inclusiva os sistemas devem envidar esforços para promover as condições de respeito e valorização da diferença partindo do pressuposto que a inclusão ultrapassa a mera inserção do aluno com deficiência nas escolas regulares, através da interação e construção de aprendizagens significativas que instrumentalizem os/as alunos/as com ou sem deficiência a viverem e lutarem por uma sociedade inclusiva. Santana (2016, p. 85) denuncia que as pessoas com deficiência foram majoritariamente excluídas da possibilidade de ascender nas etapas da escolaridade em função de uma ausência histórica de políticas públicas de acesso e permanência na educação. O campo empírico da pesquisa compreende um estudo documental comparativo que emana dos documentos legais sobre a inclusão de alunos com deficiência no Brasil e em Portugal. Nesse sentido tomaremos a base legal sobre a política de inclusão no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a Lei nº 13.005/2014. Em Portugal tomaremos como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo Português 46/86, o Decreto-Lei nº 319/91, o Decreto-Lei nº 3/2008 e o Decreto-Lei 54/2018. A análise documental tem sido uma forma facilitadora do acesso aos discursos políticos

(Laplane, 2004), de proposição e mudanças sociais, e compreenderá a caracterização da concepção de educação especial em relação à organização dos sistemas educacionais para o atendimento à pessoa com deficiência nos dois países com a finalidade de identificar as aproximações e distanciamentos entre as políticas públicas de educação inclusiva. Os resultados evidenciarão a trajetória no plano legal respeitando-se o contexto sócio-político geográfico de cada país.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Políticas Públicas

Abstract

This paper is part of a research that is in progress focused in Education Politics, willing to understand special and inclusive education in the general education context as a fundamental right and equality of opportunities (Fernandes, 2013). It states that international agencies guide their inclusive public politics. However, to make inclusive education system become concrete, efforts should be made to foster conditions of respect and appreciation of differences, working on the assumption that inclusion is more than simple disabled students' insertion in regular schools. Using interaction and building meaningful learning techniques that allows students – with or without disabilities – to live and struggle for an inclusive society. Santana (2006, p. 85) reports that disabled people have been mostly outlawed from ascending in education stages due to an historical inexistence of public politics of access and remaining in the educational system as well. The research empirical area brings a comparative study from legal documents about Brazilian and Portuguese disabled students' inclusion. As Brazilian inclusion politics legal bases it's been used Law of Directives and Bases of National Education 9.394/96; Inclusive Education Developed and Disseminated Among the Education Systems (Brazil, 2008), Brazilian Inclusive Act (13.146/2015), National Education Program 2014-2024 and Law 13.005/2014. In Portugal, the references are Law of Portugal Education System (46/86); Decree-Law 319/91; Decree-Law 3/2008 and Decree-Law 54/2018. Documental analysis has been a facilitator way of access to politics speeches (Laplane, 0209), propositions and social changes and embraces the characterization of special education related to education system for disable person in both Countries and then, identify the common points and their differences as well about inclusive education system public politics. Results show the historical background in the legal field according to each Country respective geographic social-politic context.

Keywords: Special Education; Inclusion; Public Politics

Introdução

Este estudo é parte da pesquisa em andamento cujo foco se encontra na área da Política da Educação, e busca compreender a educação especial e a educação inclusiva inserida no contexto educacional mais amplo. Caracteriza-se por uma pesquisa documental, que segundo Severino (2007, p. 124), “é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”.

O movimento para abordar a educação enquanto uma política social requer uma reflexão sobre a conjuntura social, política e ideológica circunscrita num espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, representado pela materialização e intervenção do Estado ou o “Estado em

ação”. O Estado funciona de forma dinâmica, com uma configuração diferenciada em cada momento histórico. A política ao ser proposta reflete os interesses contraditórios dos segmentos sociais envolvidos.

Assim ao refletir sobre as políticas públicas de educação inclusiva, é importante fazer um questionamento sobre como elas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas. Sabe-se que as questões conjunturas influenciam a ação do Estado quanto ao seu papel de formulador das políticas sociais. Azevedo (2004) argumenta que “os novos padrões sociais e a nova sociabilidade que lhe é correspondente, resultante do movimento da globalização, não se forja independentemente das características históricas e estruturais dos países em que se implantam”.

Na atualidade com a ordem social imposta pelo mundo globalizado, em que as relações são permeadas pela lógica do mercado, o Estado assume um caráter dominante, regulador, e a proposição da política de inclusão neste contexto parece contraditória. O estado apresenta um discurso democrático, de eliminação das desigualdades, porém a medida tomada em relação às exigências para se garantir uma educação de qualidade para todos parece caminhar na contramão.

(...) a modernidade avança por meio da tensão permanente entre o conjunto de valores mercantis, utilitários, propriamente capitalistas e o outro conjunto de valores. São os valores modernos não mercantis que, corporificados em instituições (democracia de massas, escola republicana, igrejas, família cristã etc.), põem freios ao funcionamento desregulado e socialmente destrutivo do capitalismo (Cardoso de Mello & Novais, 1998, p. 607 apud Laplane (2006, p. 697).

Outro ponto a considerar ao tratar da política pública de inclusão diz respeito ao papel das organizações internacionais e os compromissos assumidos pelos países quanto à democratização da educação básica, pois os critérios de melhoria são baseados em dados quantitativos que na maioria das vezes não são acompanhados da qualidade do ensino ofertado. Refletindo sobre a política de educação inclusiva no Brasil, Ferreira & Ferreira, (2004 p. 32), chamam atenção sobre a formulação de uma política que não contemple mudanças na gestão do sistema educacional e que não contemple a disponibilidade de recursos, de toda natureza, humanos, materiais e econômicos, uma política nesses moldes não atende as necessidades educativas das pessoas com deficiência.

Em síntese, as políticas públicas precisam garantir o que está na legislação, um sistema de educação que respeite o aluno em suas diferentes formas de aprender, que seja garantida a possibilidade de acesso à escola, que o aluno possa interagir e aprender junto com os demais. Que a todos sejam proporcionadas condições de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências.

Apontamentos sobre a educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: contexto mundial

Mundialmente se assiste à intensificação da luta dos movimentos sociais contra toda a forma de discriminação que obstaculiza o exercício da cidadania das pessoas com deficiência e em defesa de uma sociedade mais inclusiva. Os registros históricos apontam que têm sido formuladas críticas às práticas sociais de categorização e segregação de estudantes com deficiência encaminhados para a educação especial, os quais historicamente eram atendidos em ambientes especializados de ensino, fundamentados em modelos médicos, normatizantes e homogeneizadores geradores de exclusão.

Refletir sobre as políticas de inclusão nos remete a questionar o modelo de escolaridade segregado, a argumentar em favor da transformação das práticas escolares e a avançar para o paradigma da educação inclusiva, reconhecendo, todavia, a existência de constrangimentos que dificultam/impedem o avanço do processo de inclusão. Mesmo com o direito garantido legalmente reconhecemos que não basta inseri-los nas escolas regulares, sendo necessário garantir-lhes as condições para a sua inclusão na escola, possibilitando-lhes a realização de aprendizagens significativas.

Neste posicionamento apoiamo-nos em Stainback (1999) quando argumenta que:

Em geral, os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles (Stainback & Stainback, 1999, p. 25).

Sobre a garantia do direito a educação em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos, (ONU, 1948) trouxe a ideia de que todas as pessoas são diferentes em suas características, mas iguais em direitos. Direcionado ao enfrentamento do desafio para construir projetos capazes da superação de processos históricos de exclusão destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990)¹, a qual chamou a atenção dos países- membros para os elevados índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, e colocou como objetivo a promoção de transformação nos sistemas de ensino a fim de assegurar o acesso e a permanência de todos estudantes na escola.

Ainda no contexto da movimentação política pelo alcance das metas da educação para todos, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais², os delegados presentes reafirmaram, por este meio, o compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação. Através desse documento foi proclamada então, que as escolas comuns representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, como se constata no texto:

“as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promove a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (UNESCO, 1994).

¹ Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

² Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 cujos delegados representavam noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994.

Neste apontamento, destacamos ainda a Convenção da Guatemala (OEA, 1999)¹ e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)². Esses documentos trazem na pauta mudanças na percepção da diferença como um valor humano cancelando o processo de inclusão em sua integralidade como agente de condições plenas para o desenvolvimento das potencialidades de todos os seres humanos, em sua singularidade. Prosseguindo traremos reflexões sobre a política de educação inclusiva no Brasil e alguns marcos legais.

A política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil

A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil teve como suporte as orientações dos documentos internacionais referidos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) Convenção de Guatemala (OEA, 1999) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), os quais trouxeram importantes contribuições para a construção de uma escola para todos, passando a consagrar direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades.

No Brasil desde 1988 a Constituição Federal estabeleceu como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Definindo, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Ainda na direção da construção da educação inclusiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no artigo 59 preconizou que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades e assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Também definiu, normas para a organização da educação básica, com “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Acompanhando esse processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (MEC/SEESP, 2001).

¹ Esta Convenção foi organizada pela Organização dos Estados Americanos (OEA). A OEA congrega os 35 Estados independentes das Américas e constitui o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério. Além disso, a Organização concedeu o estatuto de observador permanente a 69 Estados e à União Europeia.

² Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2007. A Convenção contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007.

Em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (Brasil, 2008) – que orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades especiais, entendendo a educação especial como transversal aos níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. Tais respostas devem seguir uma orientação educacional que integre a proposta pedagógica da escola, como pode ser observado no trecho a seguir:

“Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades especiais desses alunos” (Brasil, 2008, p. 9).

Em 2009 foi publicada a Resolução CNE/CEB, 04/2009 para orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, nesse documento o Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, determinou o público-alvo da educação especial, definindo o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial foi ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconizou, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino deveriam matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em 2014 através da lei nº 13.005/2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014 – 2024), que tem como meta 4, a universalização do acesso a educação básica e oferta do atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos de pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em 2015 foi instituída a Lei nº 13.136/2015 denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade o exercício dos direitos das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania. No Capítulo IV Art.º 27 diz: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”

Convém destacar que ocorreram entraves no Brasil, como em outros países, para a concretização das políticas como no caso dos financiamentos da educação via capital do Banco Mundial. Na contramão dos avanços democráticos, esta agência tem restringido os recursos financeiros empregados nas ações direcionadas às melhorias das condições à expansão do atendimento na educação e, conseqüentemente, afetando a política de inclusão. A política

neoliberal tem afetado as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres e aos segmentos marginalizados socialmente, justamente no momento em que diminuem as oportunidades de preparação para o emprego e de geração de renda, provocando um mar de contradições.

A política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em Portugal

Em Portugal a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial tem funcionado como plataforma de colaboração europeia no âmbito das Necessidades Educativas Especiais e tem desenvolvido a sua ação em estreita articulação com outras agências internacionais Comissão Europeia da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da UNESCO nas questões educacionais e da educação especial (Fernandes 2013). Percebe-se que em Portugal como no Brasil as políticas relativas a educação especial acompanham as evoluções paradigmáticas sobre o atendimento as crianças com necessidades educativas especiais e acolhem as recomendações feitas por organismos internacionais.

Recorrendo à história constata-se que a ideia de integração nas escolas portuguesas já era uma realidade em 25 de abril de 1974 fruto de transformações políticas e sociais da revolução democrática, sofrendo influências também de movimento internacionais expressos nos documentos a “*Public Law 94-142*” nos EUA (1975) ou o “*Warnok Report*” no Reino Unido (1978) (Fernandes, 2013; Rodrigues & Nogueira, 2010). Naquele momento as leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades princípios expressos na Constituição da República, de 1976.

Em 1976, a Constituição da República, que estabeleceu a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito (art.º 74.º), e posteriormente a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, ressaltaram que a educação especial deveria se organizar “preferencialmente seguindo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino” (art.º 18.º n.º1). Porém o direito a educação e a integração escolar só veio a ter plena concretização com a abolição das medidas de isenção para crianças e jovens com deficiência através do Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro (art.º 2 n.º 2), no qual se pode ler que: “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos de sua frequência”.

Entretanto, no cotidiano das escolas foram evidenciadas debilidades na implementação de uma educação inclusiva, assente nos princípios de igualdade, equidade e não discriminação, de aprendizagem de qualidade por parte de todos os alunos. Como advoga Rodrigues (2008a) a educação inclusiva,

[...] reconhece as diferenças dos alunos e organiza as suas experiências de aprendizagem aproveitando e valorizando estas diferenças. A [educação inclusiva] não quer conhecer as diferenças dos alunos para anulá-las, mas sim para mantê-las presentes e desta forma elas poderem tornar a aprendizagem mais eficaz. Assim a igualdade de oportunidades em Educação começa pelo respeito, pela preservação e não pelo extermínio das diferenças (Rodrigues, 2008a, p. 2).

Posteriormente, foram formulados outros documentos legais que normatizaram o funcionamento da educação inclusiva em Portugal, o Decreto Lei 319/91 o qual previa a adaptação das condições em que se processava o ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades

educativas especiais, além de regulamentação de medidas para o atendimento individualizado através da adoção do Plano Educacional Individualizado (PEI).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio) se constitui como um marco principal orientador da organização e funcionamento da educação especial/educação inclusiva. Há que se referir ainda ao Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), bem como a Portaria n.º 201-C 2015, de 10 de julho, que apresenta a matriz do currículo específico individual dos alunos com quinze (15) anos de idade ou mais, que integrando a obrigatoriamente do Plano de Transição (PIT).

Na atualidade foi assinado o Decreto-lei 54/2018 que passa a produzir efeitos a partir do ano escolar 2018/2019. Este normativo no capítulo I Art. 1º estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação e se aplica aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário da rede privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escola (Dec. Lei 2018).

Algumas Considerações

Após análise sobre a legislação que teve como referência alguns documentos legais nos dois países identificamos algumas aproximações e distanciamentos que serão tratados a seguir:

Com relação ao contexto supranacional tanto no Brasil como em Portugal as ideias contidas na legislação receberam a influência de outros contextos supranacionais, como já exposto, representado por instituições como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial, eles tem assumido o comando quer a nível da definição de objetivos e metas, quer no controle e regulação (Fernandes, 2013 p. 2002 apud Antunes, 2017).

Com relação a influencia das transformações políticas e a formulação contexto legal na direção da construção do processo de educação inclusiva, em Portugal nos anos 70 – 80 do século anterior acontece a queda da ditadura do Regime Salazar, a Revolução dos Cravos proporcionando a abertura democrática, com a promulgação da Constituição da República em 1976. No Brasil nesse momento histórico ocorre a queda do regime militar e o reestabelecimento do regime presidencialista, e em 1988 acontece a promulgação da constituição cidadã, pois ampliava os direitos sociais dos brasileiros, portanto favorável ao direito a educação da pessoa com deficiência.

O contexto integracionista – Portugal com a promulgação do Dec. Lei Nº 46/86 estabelece a Educação especial como modalidade integrada no sistema geral de educação. Estabelece os alicerces da educação especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. Como uma proposta integracionista, o foco da mudança estava no aluno e não no sistema. No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) nesse contexto democrático, só foi promulgada dez anos após a lei portuguesa.

A LDB brasileira dedica três artigos a questão da educação da pessoa com deficiência e insere a educação especial no contexto da educação geral. Esse dispositivo não trata da função da

educação especial, no Art. 58 garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender as peculiaridades da educação especial. Afirma também ser dever do Estado fornecer, quando forem necessários, serviços a necessidades educacionais especiais dos alunos. E no Art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículo, métodos, recursos e organização específica para atender as suas necessidades.

A Lei formula o asseguramento; porém, não detalha o que e o como deverá ser feito esse detalhamento só vem posteriormente através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Portugal avança no direcionamento da inclusão com o Decreto Lei nº 3/2008 que revogou a lei 319/91. Esse dispositivo define a população abrangida pela educação especial pelo âmbito proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde, considerado por alguns estudiosos sobre a inclusão um retrocesso, pois é um instrumento relacionado com o campo da saúde, e compreende-se que deficiência não é doença.

O DL Nº 3/2008 define a quem se destina os serviços da educação especial “crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de caráter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da percepção social.

Esse decreto lei afirma que a educação especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, estabilidade emocional, bem como a igualdade de oportunidades, a preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades nas condições acima descritas. O mesmo decreto preconiza a existência do Plano Educacional Individualizado (PEI) e também o Plano Individual de Transição (PIT), para os alunos que não alcançarem a terminalidade do ensino fundamental.

No Brasil a definição da Educação Especial, encontra-se no Decreto Nº 3.298/99 que regulamentou a lei Nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, nele a educação especial é definida como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino enfatizando a ação complementar da educação especial no ensino regular.

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva brasileira orienta os sistemas de ensino a promover respostas as Necessidades Especiais, entendendo educação especial como transversal aos níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular promovendo o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em Portugal em 6 de julho de 2018 foi instituído o Decreto-Lei 54/2018, que assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via a igualdade de oportunidades. No decreto há a proposição do estabelecimento de princípios e normas para garantir

a inclusão, propõe a organização de todo sistema, definição e enquadramento dos objetivos relativos a inclusão, amplia as formas e ofertas de atendimentos no ensino regular com os apoios.

Alguns distanciamentos a situação da extensão territorial no Brasil com 26 Estados então a política que emana do governo central é direcionada aos estados que adequam as propostas as situações específicas de cada um. Em Portugal por ser um país de menor território e ainda com um sistema educacional organizado em agrupamentos de escolas deve haver uma maior facilidade na materialidade das propostas bem como fica mais fácil o acompanhamento.

Referências bibliográficas:

- Azevedo, J. M. L. (2004). *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores, Associados.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394* (nº 248 de 20/12/1996). Brasília: Diário Oficial da União, 20.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292.
- Brasil. (1999). Decreto nº 3.298/99 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Educação na Básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2007). *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Portaria do MEC nº 555/2007. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2008.
- Brasil. (2009). *Resolução CNE/CEB 4/2009 – institui as diretrizes para operacionalização do atendimento educacional especializado na Educação Básica na modalidade educação especial*. portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação. 2014/2024*. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, MEC/ SASE.
- Brasil. (2014). *Lei nº. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – Edição Extra.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF. Secao 1, p. 2.
- Fernandes, P. (2013). *Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu*. v. 35, n. 2. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.21042>
- Ferreira, M. C. C. & Ferreira, J. R. (2004). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In Góes, M. C. R & Laplane, A. L. F. (org), *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Laplane, A.L.F. (2006). Uma análise das condições para implementação da educação no Brasil e Inglaterra. *Educ. Soc.*, vol. 27, n. 96, 689-715. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300004>
- Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Nações Unidas.
- OEA. (1999). *Convenção de Guatemala – Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade*, 1999. Convenção ratificada pelo Brasil: Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>
- ONU. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Protocolo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto do Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 3ª edição. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010.
- Portugal. (1976). *Constituição da República Portuguesa*, Coimbra, Atlântida Editora.
- Portugal. (1986). *Lei n.º 46/86*, de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo. *Diário da República: I Série*, n. 237, p. 3067-3081.
- Portugal. (1991). *Decreto-lei n.º 319/91*, de 23 de Agosto de 1991. Aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário. *Diário da República: I Série-A*, n. 193, pp. 4389-4393.
- Portugal. (2008). *Decreto-lei n.º 3/2008*, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. *Diário da República: 1ª Série*, nº 4, pp. 154-164.
- Portugal. (2008). *Lei nº21/2008*, de 12 de maio de 2008. *Diário da República: 1.ªsérie – nº 91*, pp. 2519-2521.
- Portugal. (2009). *Decreto-Lei n.º 281/2009*, de 6 de Outubro, *Diário da República, n.º 193/2009. I Série Ministério da Educação*. Lisboa.
- Portugal. (2015). *Portaria nº201-C/2015* de 10 de julho de 2015. Regula o ensinode alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar. *Diário da República nº 133/2015, 1.º Suplemento, Série I de 2015-07-10*.
- Portugal. (2018). *Decreto Lei n.º 54/2018*, de 6 de julho, *Diário da republica, nº 1ªSérie, nº129*, pp. 2918-2928.
- Rodrigues, D. (2008). Igualdade de oportunidade e educação inclusiva (p. 179). Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=179&doc=12781&mid=2>
- Rodrigues D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Rev. bras. educ. espec.*, vol. 17 nº.1. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Santana, M.Z. (2016). *Políticas da educação inclusiva voltada para o estudante com deficiência: O caso da Universidade Federal da Paraíba*. Maria Zélia de Santana 241 f.:il.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 25.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para todos* (Conferência de Jomtien 1990).
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar

António Domingos

NOVA.FCT/UNL

amdd@fct.unl.pt

Raquel Pereira Henriques

NOVA FCSH. IHC

raquel.henriques@fct.unl.pt

Sílvia Ferreira

Agrupamento de Escolas de São Gonçalo e UIDEF/IE/UL

silviacferreira@gmail.com

Rute Perdigão

Conselho Nacional de Educação e NOVA.FCSH – CICS.NOVA

rute.ramos.perdigao@gmail.com

Susana Gomes

NOVA FCSH. CICS.NOVA

gomessusana@fct.unl.pt

Resumo

Diversos estudos sobre o papel das visitas de estudo na educação apontam para a sua prática pedagógica como uma estratégia que promove o desenvolvimento de competências intersociais e científicas (Behrendt & Franklin, 2014; Dewitt & Storksdieck, 2008, Rennie, 2007). No contexto atual, as orientações curriculares reabrem caminho para uma compreensão do currículo multifacetada colocando a escola no centro das decisões curriculares (Roldão & Almeida, 2018). As orientações envolvem repensar a gestão curricular, numa matriz reformulada que convida a recuperar a metodologia de projeto, a área da cidadania, com a implementação de domínios de autonomia curricular. Esta comunicação apresenta o desenvolvimento de um projeto que procurou valorizar o conhecimento sobre o território como espaço de aprendizagem científica e cultural, através da construção de um conjunto de 45 guiões pedagógicos. Partindo das perspetivas de currículo integrado e da conexão entre património, currículo e visitas de estudo, questiona-se: Como é que as práticas didáticas de visitas de estudo podem ser propostas para integração nas práticas curriculares docentes?

No campo teórico do desenvolvimento curricular, as práticas curriculares situaram-se sobre a intervenção didática, contextualizada e integrada. A integração curricular, na prática, começa com a identificação de questões, temas organizacionais, unidades temáticas ou núcleos de experiências perante a aprendizagem (e.g., Beane, 2016). A estratégia metodológica privilegiada na construção dos guiões considerou uma aprendizagem baseada em problemas (e.g., McConnell, Parker & Eberhardt, 2016; Savery, 2006; Savin-Baden & Major, 2004), formulados a partir do questionamento dos espaços a visitar, considerando os conteúdos curriculares do ensino básico e a metodologia de projeto (Chun, Kang, Kim, & Kim, 2015) com a proposta de construção de um portefólio de aprendizagens. A definição dos espaços apoiou-se em códigos reflexivos de carácter patrimonial, identitário e científico. A posição empírica assentou numa abordagem sistémica, curricularmente desenvolvida num espaço de decisão meso e num ambiente pluridisciplinar e multidisciplinar. A construção dos guiões pedagógicos organizou-se pela determinação de relações interdisciplinares, apoiadas na tipologia compósita (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994:2006).

Os resultados procuram convocar a discussão sobre o desenvolvimento de práticas curriculares, em contexto flexível, colaborativo e diferenciado, tendo em conta a convergência entre as visitas de estudo e a aprendizagem baseada em problemas.

Palavras-chave: visitas de estudo; património; desenvolvimento curricular; interdisciplinaridade; aprendizagem baseada em problemas

Abstract

Several studies on the role of study visits in education point to their pedagogical practice as a strategy that promotes the development of intersocial and scientific competences (Behrendt & Franklin, 2014; Dewitt & Storksdieck, 2008, Rennie, 2007). In the current context, curricular guidelines reopen the way to an understanding of the multifaceted curriculum by putting the school at the centre of curricular decisions (Roldão & Almeida, 2018). The guidelines involve rethinking the curricular management, in a redesigned matrix that invites to regain the bet in the area of citizenship, with the challenge to the development of curricular autonomy domains.

This communication presents the development of a project that valued knowledge about the territory as a space for scientific and cultural learning, through the construction of a set of 45 pedagogical scripts. Starting from the perspectives of integrated curriculum and the connection between heritage, curriculum and study visits, questions: How can the didactic practices of study visits be proposed for integration in teaching curriculum practices?

In the theoretical field of curriculum development, the curricular practices were focused on didactic, contextualized and integrated intervention. Curricular integration, in practice, begins with the identification of issues, organizational themes, thematic units, or nuclei of learning experiences (e.g., Beane, 2016). The privileged methodological strategy in the construction of the scripts considered a problem-based learning (e.g., McConnell, Parker & Eberhardt, 2016; Savery, 2015, Savin-Baden & Major, 2004), formulated from the questioning of the spaces to be visited, considering the curricular content of basic education and the project methodology (Chun, Kang, Kim, & Kim, 2015) with the proposal to build a learning portfolio. The definition of the spaces was support by

reflective codes of patrimonial, identity and scientific character. The empirical position was sustenance on a systemic approach, curriculum developed in a meso decision space and in a pluridisciplinary and multidisciplinary environment. The construction of pedagogical guides was organized by the determination of interdisciplinary relationships, supported by the composite typology (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994: 2006).

The results seek to convene the discussion on the development of curricular practices, in a flexible, collaborative and differentiated context, considering the convergence between study visits and problem-based learning.

Keywords: *study visits; heritage; curricular development; interdisciplinarity; problem based-learning*

Introdução

O cenário educativo procura reconfigurar uma realidade escolar aberta à comunidade. Nesse sentido, introduziu-se a cidadania como componente curricular. Além disso, também se preconiza a construção de projetos comuns, pelo desenvolvimento sustentável, e com a comunidade local que permitam uma participação social, ativa e aberta, de envolvimento com o território e alargá-lo, sempre que possível, além-fronteiras. As orientações envolvem repensar a gestão curricular, numa matriz reformulada que convida a recuperar a metodologia de projeto, a área da cidadania, com a implementação de domínios de autonomia curricular.

A presente comunicação centra-se na apresentação do projeto BRED (Banco de Recursos Educativos Digitais). Esse projeto surgiu integrado na medida Programa de Visitas de Estudo¹, levada a cabo por uma comunidade intermunicipal, que num contexto educativo situado procurou concorrer para a coesão sustentável do seu território ao criar condições logísticas que permitissem a interação entre os espaços escolares e a oferta cultural e científica da região. Com essa medida procurou facilitar oportunidades de fomentar o desenvolvimento da cultura científica, das artes e das competências metacognitivas a partir do contexto escolar. O projeto BRED estabeleceu-se como uma das ações estratégicas, da respetiva medida, com a construção de uma proposta de matriz de planificação de visitas de estudo e um conjunto de 45 guiões pedagógicos, baseados nessa matriz, para apoio às visitas de estudo e a serem posteriormente disponibilizados num banco de recursos educativos digitais.

O projeto BRED assumiu como traço estruturante a conexão entre património, currículo e visitas de estudo e a missão de criar uma ponte metodológica entre as práticas didáticas escolares, decorrentes das Aprendizagens Essenciais, Perfil do Aluno e outros documentos curriculares oficiais, e as inúmeras propostas culturais que os próprios municípios disponibilizam. Para elaborar a proposta, partindo das perspetivas de currículo integrado, questionou-se: Como é que as práticas didáticas de visitas de estudo podem ser propostas para integração nas práticas curriculares docentes?

Nesta comunicação salientam-se algumas das orientações normativas, nacionais, que regem a autonomia e flexibilidade curricular, as visitas de estudo e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). No campo teórico, evocam-se estudos que apontam para: i) as visitas de estudo como uma das estratégias que promovem o desenvolvimento de competências intersociais e científicas; ii) o currículo integrado e a aprendizagem baseada em problemas como

¹ Determinada no Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação.

estratégias relevantes no questionamento crítico e aquisição e aplicação de conhecimentos; iii) o património como catalisador do conhecimento escolar.

Por fim, com base nos referenciais normativos e teóricos apresenta-se a estratégia metodológica aplicada ao desenvolvimento dos guiões pedagógicos. Esta estratégia, curricularmente, foi desenvolvida num espaço de decisão meso e num ambiente pluridisciplinar e multidisciplinar.

Referenciais normativos

Partindo das orientações curriculares normativas¹, que reabrem caminho para uma compreensão do currículo num campo complexo e multifacetado colocando a escola no centro das decisões curriculares (Roldão & Almeida, 2018), o projeto BRED ancorou-se na atual reorganização das políticas curriculares preconizadas para maior autonomia e flexibilidade curricular, orientando-se para a “valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens” (alínea o) do artigo 3.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Destaca-se o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que formaliza e garante à ação educativa parte da sua autonomia no planeamento curricular, com a disponibilização de 25% da matriz-curricular para uma gestão flexível. Esse planeamento curricular é “suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos” (artigo 18.º, n.º 1). No entanto, as práticas pedagógicas, neste contexto, devem atender às Aprendizagens Essenciais, aos demais documentos curriculares e às opções curriculares para as competências veiculadas no Perfil do Aluno (artigo 19.º). Sublinha-se ainda a Circular Informativa n.º 1/2017 (DGEstE), de 22 de maio, onde as visitas de estudo se conceptualizam como atividade curricular a articular quer com os documentos internos da escola ou agrupamento, quer como estratégia de operacionalização das prioridades curriculares. Estes instrumentos normativos convergem para que os contextos educativos, escolares, gradualmente, definam cenários de práticas organizacionais e didáticas, pelo trabalho colaborativo, de acordo com a sua realidade, projeto educativo e projetos curriculares, conduzindo a uma cultura escolar interdisciplinar, organizada pelos princípios e prioridades curriculares.

O projeto fundamentou-se também na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e nos objetivos estratégicos definidos pela Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). A ENEC veicula que a abordagem curricular da Educação para a Cidadania deve concretizar-se, por um lado, ao nível de cada turma e, por outro, ao nível global da escola (GTEC, 2017). A Agenda 2030 considera determinante para o nosso futuro coletivo que os cidadãos tenham uma perceção plena da transformação exigida, sendo constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS resultam do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas.

¹ Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.
Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. [retificação Declaração de Retificação n.º 29-A/2018].

Entre os diversos instrumentos de política educativa supracitados, acompanharam-se as políticas em curso que concretizam a transferência de competências para os municípios no domínio da educação e cultura¹.

Para além deste conjunto de referenciais normativos, especificamente no campo da cultura considerou-se a Resolução da Assembleia da República n.º 47/2008, de 12 de setembro, onde ficou aprovada a Convenção-Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade, e que ao encontro de parceria entre o Estado e a sociedade civil, procurou envolver o campo da educação, a comunidade científica e os criadores ao encontro de uma *heritage community*. Podemos ler na sua alínea d), artigo 12.º, que o acesso ao património e participação democrática envolve assumir-se passos no sentido de “improve access to the heritage, especially among young people and the disadvantaged, in order to raise awareness about its value, the need to maintain and preserve it, and the benefits which may be derived from it” (p. 6642). Também a Lei n.º 47/2004 e que aprovou a Lei Quadro dos Museus Portugueses, através da composição de serviços, remete para o envolvimento com o público escolar. Na sua secção VIII, relativa à “Educação”, ponto 2, artigo 43.º e entendido à colaboração com o sistema de ensino, pode ler-se que “a frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos” (p. 5384).

Enquadramento teórico

Diversos estudos sobre o papel das visitas de estudo na educação apontam para a sua prática pedagógica como uma estratégia que promove o desenvolvimento de competências intersociais e científicas e potencia as aprendizagens de diferentes áreas disciplinares (Behrendt & Franklin, 2014; Dewitt & Storksdieck, 2008, Rennie, 2007). A prática de visitas de estudo é entendida como a prática pedagógica que favorece um ambiente direcionado às aprendizagens integradoras, onde é possível criar condições para o desenvolvimento (meta)cognitivo do(a) aluno(a) potenciando a formação de cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores. Na realização de uma visita de estudo deve retirar-se o maior partido do potencial educativo destes contextos de aprendizagem. No entanto, a ausência de planificação da estratégia compromete a sua operacionalização e os resultados para a aprendizagem que dela se pretende obter (e.g., Rennie, 2007). Neste sentido, Dewitt & Storksdieck (2008), atendem a cinco recomendações: realizar uma visita prévia ao espaço; orientar os alunos para os objetivos de aprendizagem e o espaço a visitar; planear atividades antes da visita de estudo e de acordo com os objetivos dos documentos curriculares; durante a visita permitir um tempo para que os alunos explorem de forma autónoma o espaço; a planificação das atividades são simultaneamente suportadas quer pelo currículo, quer pelos objetos e conteúdos que compõem o espaço; e após a visita de estudo planear atividades que conduzam ao reforço, partilha e *feedback* das aprendizagens.

No campo teórico do desenvolvimento curricular, as práticas curriculares situaram-se sobre a intervenção didática, contextualizada e integrada. A integração curricular, na prática, começa com a identificação de questões, temas organizacionais, unidades temáticas ou núcleos de experiências

¹ Lei n.º 50/2018. Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais.

Decreto-Lei n.º 21/2019. Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação [retificação Declaração de Retificação n.º 10/2019].

Decreto-Lei n.º 22/2019. Desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios no domínio da cultura.

perante a aprendizagem (Beane, 2016) e pode articular-se com a aprendizagem baseada em problemas (ABP). Os temas podem advir da identificação pelos professores ou emergir da planificação e trabalho colaborativo entre alunos. As atividades resultantes utilizam o conhecimento, aprimorando as possibilidades de integração pessoal e social, para que os alunos investiguem criticamente os problemas reais e potenciem a ação social. Pressupõe o uso flexível de recursos provenientes da sua cultura popular e da cultura emergente, através da planificação participativa com conhecimento contextual, nas questões da vida real e na organização unificada de um currículo. Neste campo, Anderson (2013) realça o trabalho de projeto com utilização de múltiplas fontes que vão além dos livros didáticos, o desenvolvimento de conexões entre conceitos e a utilização de unidades temáticas como princípios organizativos. Para Huber (1992, p. 287), em interdisciplinaridade, os temas significativos incluem matérias associadas ao “ambiente, energia, saúde, Terceiro Mundo e políticas de desenvolvimento, informática, estudos dos média, unificação europeia e comunicação intercultural” (apud, Klein, 2005, p. 115).

De facto, na construção dos guiões pretendeu-se integrar a teoria e a prática, com a exploração e a visita aos espaços selecionados, e aplicar conhecimento e capacidades para construir uma resposta viável ao problema definido. Como referem Loepp (1999) e Savery (2006), a identificação de problemas relevantes, bem estruturados e muito motivadores (normalmente interdisciplinares) torna-se essencial ao sucesso desta abordagem. Savery (2006) ainda ressalva o papel de um tutor que oriente o processo de aprendizagem e conduza à conclusão da experiência de aprendizagem.

Neste sentido, a ABP promove a aprendizagem ativa e envolve os alunos num pensamento crítico de análise e síntese (Savery, 2006). A ABP propõe formas de aprendizagem que recorrem a problemas como cenários que levam os alunos a envolverem-se no próprio processo de aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem interdisciplinar (Savin-Baden & Major, 2004).

Lonning, DeFranco e Weinland (1998) remetem para um modelo de desenvolvimento curricular integrado com critérios de validade da literatura curricular interdisciplinar utilizados na avaliação do valor e poder de temas potenciais a desenvolver. O modelo para o desenvolvimento de um currículo integrado, interdisciplinar e temático inclui duas fases, uma fase de criação de temas e uma fase de refinamento da atividade. Chun et al. (2015) reconhecem a pertinência de um modelo de programas convergentes para composição experimental cientificamente integrada que facilita a consciencialização dos benefícios das abordagens multidisciplinares através de projetos baseados em temas em educação.

No que se refere à interdisciplinaridade, Pombo, Guimarães & Levy (1994), citando Marion (1978), Piaget (1972) e Palmade (1979), como exemplos, referem que as posições concetuais sobre interdisciplinaridade flutuam entre a “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objetivo” (p. 10)”, o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (ibid) e a “integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber” (ibid). Não obstante, e porque se complementam, quando as práticas de ensino apontam para a interdisciplinaridade a proposta concorre para a criação de um ambiente de aprendizagem integrada e unificador do conhecimento.

As visitas de estudo enquanto estratégia são uma prática comum no contexto escolar, mas a sua planificação quase sempre se restringe ao plano disciplinar. Por sua vez, a estratégia da aprendizagem baseada em problemas e a metodologia de projeto são opções pedagógicas

igualmente comuns. Mas raramente as estratégias e opções convergem numa perspetiva interdisciplinar e articuladas ao currículo. No projeto BRED, considerou-se a componente *curriculum* com a integração de atividades orientadas para o desenvolvimento integral do aluno, mas também atendendo ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas através de ações orientadas para as capacidades investigativas e a capacidade de pensar criticamente. Por outro lado, a planificação dos guiões pedagógicos organizou-se pela promoção de relações interdisciplinares, inspiradas na tipologia compósita¹ com a proposta de através das estratégias se explorarem temas significativos.

Diversos autores que têm refletido sobre a cultura e a relação desta com as escolas, os municípios e os museus² colocam a tónica na necessidade de pensar como se pode articular a reflexão sobre as escolas com a ação nas escolas, a partir de projetos que interessem à comunidade local e, também, à comunidade educativa em particular. Realçam a necessidade de municípios, escolas e museus trabalharem em conjunto, para um mesmo fim, o da divulgação e fruição integrando propostas concretas, atividades, finalidades.

Afinal, o Património cultural está, cada vez mais, na convergência dinâmica entre a herança material e imaterial, representada pelos monumentos e pelas tradições, pelos costumes e pelas mentalidades, de um lado, e a criação cultural contemporânea, a inovação e a modernidade, de outro. (...). E assim um monumento histórico, um lugar e uma tradição têm de ser defendidos e preservados, não só porque representam um sinal de presença e de vida de quem nos antecedeu, mas também porque contribuem decisivamente para enriquecer a nossa vida e a nossa existência. (Martins, 2009, p. 19)

Louro & Fernandes (2004) referem também o seguinte:

O papel das autarquias portuguesas, bem como o dos estabelecimentos de educação e ensino, tem vindo a ser reforçado, de modo a que começam a ter uma crescente importância em matéria educativa. (p. 273)

[...] assiste-se ao crescimento (progressivo) da importância de outras organizações, nomeadamente as autarquias, escolas, associações de pais e empresas, entre outras. (p. 275)

Assim, no projeto BRED, o património operou como catalisador do conhecimento, pilar da identidade e estruturador da memória coletiva. Partindo do cenário escolar, os espaços em cada guião foram explorados como proposta interdisciplinar, de convergência curricular e baseado num trabalho de cooperação e colaboração. Para a coesão dos territórios, os espaços assumem uma perspetiva pedagógica, desenvolvendo lógicas integradas de planificação e participação dos diferentes intervenientes.

¹ “O que une disciplinas tão diversas é a necessidade imperiosa de encontrar soluções técnicas para a resolução de problemas que resistem às contingências históricas em constante evolução. As forças que a promovem residem nos grandes problemas que envolvem a dignidade e a sobrevivência do homem: luta contra a guerra, a fome, a delinquência, a poluição, etc. A investigação sobre a manutenção da paz ou sobre o urbanismo são exemplos de interdisciplinaridades em elaboração” (Heckhausen, 1972, apud Pombo, Guimarães, & Levy, 2006, pp. 87-88).

² Como referências, António Pinto Ribeiro, Augusto Santos Silva e Idalina Conde.

Projeto BRED – planeamento e desenvolvimento dos guiões

O projeto BRED assumiu uma abordagem sistémica, de carácter qualitativo. Foi planificado considerando quatro fases: na primeira fase, realizou-se um levantamento sobre o património edificado, material (móvel e imóvel) e imaterial e outros espaços visitáveis, da região abrangida pela comunidade intermunicipal. A segunda, terceira e quarta fases corresponderam à elaboração dos 45 guiões, 15 em cada fase. Em cada uma destas três fases, os guiões foram produzidos atendendo a cinco etapas de desenvolvimento. A posição empírica fundamentou-se pela interdisciplinaridade, curricularmente desenvolvida num espaço de decisão meso e num ambiente pluridisciplinar e multidisciplinar.

Mobilizaram-se os procedimentos de recolha de informação e como informantes-chave consideraram-se: municípios¹, agrupamentos e serviços educativos dos espaços selecionados. Os informantes-chave foram auscultados, por questionários semiabertos², em dois momentos. Num primeiro momento, na primeira fase, cada município e respetivo(s) agrupamento(s) foram convidados a indicarem três locais/espacos que pudessem integrar os 45 guiões, incluindo a justificação curricular que recaiu sobre a escolha. O objetivo foi obter validação interna, entre a definição preliminar a desenvolver nos 45 guiões, decorrente do levantamento, e as respostas externas quanto à escolha do(s) espaço(s), atendendo à sua articulação com o currículo.

Num segundo momento, entre o final da segunda fase, terceira e quarta fases, os municípios e serviços educativos foram novamente consultados para revisão de alguns dos conteúdos dos guiões que envolviam espaços da sua região ou sobre a sua alçada. Para além das auscultações realizaram-se diversas missões, de carácter etnográfico, pela observação direta e participante. Nestas missões visitaram-se alguns dos espaços por visita guiada, procedeu-se à recolha fotográfica e documental sobre a história e programação dos espaços, compararam-se os dados recolhidos previamente com o espaço *in loco* e definiram-se com alguns dos espaços que atividades poderiam ser integradas nos guiões. No tratamento das respostas aos questionários e registo das observações privilegiou-se uma abordagem interpretativa. Na triangulação, foram destacados os contributos que se encontravam alinhados à estratégia metodológica pré-acordada.

A estratégia metodológica na construção da proposta-matriz e replicada nos 45 guiões considerou uma aprendizagem baseada em problemas (e.g., Savery, 2006; Savin-Baden & Major, 2004), formulados a partir do questionamento dos espaços a visitar, considerando os conteúdos curriculares do ensino básico e a metodologia de projeto (e.g., Chun, Kang, Kim, & Kim, 2015) com a proposta de construção de um portefólio de aprendizagens. Considera-se que o portefólio das aprendizagens é um instrumento privilegiado para recolher e agrupar informações, trabalhos, perceções e resultados das aprendizagens do aluno. Permite avaliar uma coleção de evidências para demonstrar o domínio de um determinado conjunto de conceitos. Torna-se um documento autêntico, dinâmico, integrador de múltiplos saberes e propósitos.

Inicialmente, definiram-se sete campos na planificação didática da visita de estudo: espaço, problemática, conhecimento e competências, fases da visita de estudo (antes, durante e depois), avaliação, bibliografia e informação complementar. A articulação entre os diferentes campos orientou-se em seis pressupostos inerentes ao desenvolvimento curricular integrado: validade, utilidade, significação, adequação, flexibilidade e avaliação (Tabela 1).

¹ Educação, Cultura e Turismo

² O instrumento questionário foi realizado pelo *Google forms*.

Tabela 1. Pressupostos inerentes ao desenvolvimento curricular na planificação de visitas de estudo

Validade	<ul style="list-style-type: none"> Atende à articulação entre espaço e currículo.
Utilidade	<ul style="list-style-type: none"> Compreende a oportunidade de explorar os conteúdos curriculares em novos ambientes educativos, catalisadores na mobilização de competências para a resolução de problemas.
Significação	<ul style="list-style-type: none"> Considera as experiências vivenciadas pelos(as) aluno(as) e está por isso associada à ligação entre o conhecido, o vivenciado e a novidade.
Adequação	<ul style="list-style-type: none"> Contabiliza o desenvolvimento integral de todos os(as) alunos(as) de acordo com os documentos curriculares, normativos.
Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> Determina no desenvolvimento curricular relações interdisciplinares, num ambiente pluridisciplinar e multidisciplinar.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Atende à construção de instrumentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, em articulação com os procedimentos organizacionais de autoavaliação e avaliação externa.

Posteriormente, iniciou-se o ciclo de desenvolvimento de cada conjunto de guiões, em cinco etapas, assinalando a operacionalização da metodologia e partindo dos campos definidos na proposta-matriz. A primeira etapa, de definição do(s) espaço(s) consistiu em avaliar a validade curricular integrada. Tendo presente os pressupostos e os dados recolhidos, no levantamento inicial, missões e nas auscultações, a definição do(s) espaço(s) deveria permitir uma articulação vertical e horizontal que garantisse a transversalidade da problemática face aos documentos curriculares das diferentes componentes/áreas disciplinares. A segunda etapa dedicada à execução de cada guião, dividida em quatro momentos (Tabela 2), correspondeu à construção da problemática, definição dos conhecimentos e competências e organização das atividades ao longo de três fases da visita de estudo.

Tabela 2. Exemplo da distribuição de alguns guiões por áreas disciplinares

Guião	1.º Momento	2.º Momento	3.º Momento	4.º Momento
1	História e Geografia de Portugal (2.º CEB), História (3.º CEB) e Português (2.º e 3.º CEB)	Educação Pré-Escolar, 1.º CEB, Educação Tecnológica (2.º CEB), Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Visual, Educação Tecnológica e Inglês (2.º e 3.º CEB) e Português (3.º CEB)	Matemática (2.º e 3.º CEB)	Ciências Naturais (2.º e 3.º CEB), Geografia e Físico-Química (3.º CEB)
2	Ciências Naturais (2.º e 3.º CEB), Geografia e	Matemática (2.º e 3.º CEB)	Educação Pré-Escolar, 1.º CEB, Educação	História e Geografia de Portugal (2.º CEB),

Guião	1.º Momento	2.º Momento	3.º Momento	4.º Momento
	Físico-Química (3.º CEB)		Tecnológica (2.º CEB), Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Visual, Educação Tecnológica e Inglês (2.º e 3.º CEB) e Português (3.º CEB)	História (3.º CEB) e Português (2.º e 3.º CEB)
3	Matemática (2.º e 3.º CEB)	História e Geografia de Portugal (2.º CEB), História (3.º CEB) e Português (2.º e 3.º CEB)	Ciências Naturais (2.º e 3.º CEB), Geografia e Físico-Química (3.º CEB)	Educação Pré-Escolar, 1.º CEB, Educação Tecnológica (2.º CEB), Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Visual, Educação Tecnológica e Inglês (2.º e 3.º CEB) e Português (3.º CEB)
8	Educação Pré-Escolar, 1.º CEB, Educação Tecnológica (2.º CEB), Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Visual, Educação Tecnológica e Inglês (2.º e 3.º CEB) e Português (3.º CEB)	Ciências Naturais (2.º e 3.º CEB), Geografia e Físico-Química (3.º CEB)	História e Geografia de Portugal (2.º CEB), História (3.º CEB) e Português (2.º e 3.º CEB)	Matemática (2.º e 3.º CEB)

As atividades apresentadas ao longo das três fases, entre trabalho individual ou em grupo, procuraram potenciar as formas de pensar do(a) aluno(a), numa perspetiva investigativa, e promover a relação investigador/objeto, bem como a reflexão sobre a finalidade da atividade científica e a intencionalidade da aprendizagem.

A planificação do campo relativo ao *antes da visita de estudo* iniciou-se, na maioria dos guiões, com a construção de uma contextualização histórica sobre o(s) espaço(s). Esta abertura ao campo configurou-se para colaborar prospetivamente com as possíveis relações interdisciplinares. Já partindo do pressuposto da significação, a planificação das atividades a desenvolver com os(as) alunos(as) orientaram-se para a definição e exploração da problemática, a um nível meso, considerando adaptá-la às diferentes componentes ou área disciplinar/disciplina. Não obstante, procurou-se fomentar a capacidade de pesquisa da informação, interpretação das evidências pesquisadas que conduzissem à criação de hipóteses. Por outro lado, contemplaram-se atividades de preparação da visita e de acordo com a definição de um protocolo de preparação da saída e trabalho de campo, em articulação com o espaço, consoante a realização de uma visita guiada ou autónoma.

A fase *durante a visita de estudo* foi contruída de acordo com a tipologia de visita de estudo, se guiada ou se autónoma. As atividades ficaram orientadas para o protocolo previamente definido,

mas contemplando a recolha de dados segundo os materiais didáticos/pedagógicos e instrumentais construídos, adaptado e articulando as diferentes componentes ou áreas disciplinares/disciplinas.

O campo relativo ao *após a visita de estudo* procurou definir atividades que orientassem os alunos a organizarem e a integrarem as aprendizagens efetuadas antes e durante a visita, de modo a responderem à problemática. Para tal, neste campo sugerem-se atividades orientadas para o reforço das aprendizagens através do tratamento e análise dos dados recolhidos, discussão e apresentação dos resultados. Na Tabela 3 apresenta-se um exemplo da articulação entre currículo e uma atividade proposta para o momento após a visita de estudo.

Tabela 3. Exemplo da articulação entre o currículo de Ciências Naturais (CN) e atividades propostas no guião

Espaço				
Monumento Natural das Pegadas dos Dinossáurios na Serra de Aire				
Problemática				
Que informação as pegadas de dinossáurios revelam?				
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (CN – 7.º ano)	Atividades (depois da visita de estudo)	Perfil do Aluno – Ações estratégicas – CN	Perfil do Aluno – Descritores- CN	Cidadania e Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o contributo do estudo dos fósseis e dos processos de fossilização para a reconstituição da história da vida na Terra. - Explicar processos envolvidos na formação de rochas sedimentares. 	<p>Com recurso às medidas obtidas na visita de estudo, realizar o estudo das pegadas presentes na Pedreira do Galinha (tais como, identificação dos autores das pegadas, estimativa das dimensões dos autores das pegadas, estimativa da velocidade, caracterização da locomoção, caracterização do comportamento que pode ser individual ou gregário). Este trabalho deve ter também como reflexo a abordagem matemática desenvolvida antes e durante a visita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar tarefas de síntese; - elaborar registos seletivos; - realizar tarefas de organização (ex.: construção de sumários, registos de observações, relatórios de visitas segundo critérios e objetivos); - Estabelecer relações intra e interdisciplinares. 	<p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J).</p> <p>Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J).</p>	<p>Desenvolvimento Sustentável</p> <p>Educação Ambiental</p> <p>Outras: Educação Patrimonial</p>

A terceira etapa, dividida em dois momentos, correspondeu, primeiramente, à revisão interna de conteúdos e, posteriormente, a uma revisão gráfica do resultado final. A quarta etapa, apenas a considerar no contexto do projeto, conferiu a análise externa realizada pelos informantes-chave. A quinta etapa foi referente à segunda ronda de verificação e integração dos contributos dos informantes-chave para finalização dos guiões.

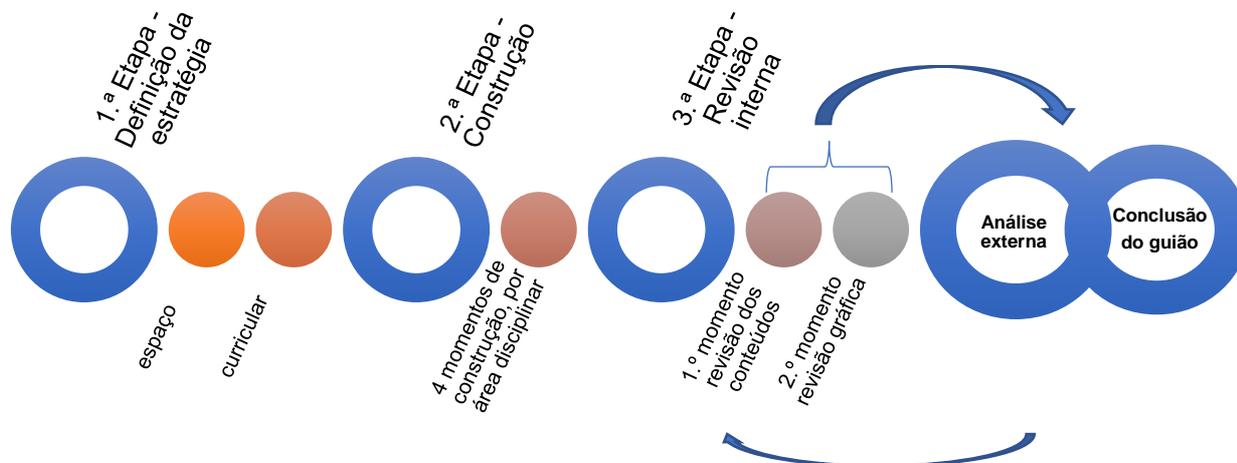


Figura 1. Ciclo de produção de um guião (projeto BRED)

Em suma, partindo dos documentos curriculares, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno, determinaram-se os ciclos, anos de escolaridade, conhecimentos e respetivas competências, que de forma horizontal ou vertical sugeriam diversas relações interdisciplinares, nos processos e produtos da aprendizagem, tendo em conta uma abordagem baseada em problemas.

A definição, exploração e conclusão da problemática alinou-se com as fases da visita de estudo e procurou: contribuir para uma melhor compreensão dos desafios locais/regionais, podendo conduzir a um projeto de valorização ou intervenção pelo desenvolvimento sustentável da região; potenciar as formas de pensar do(a) aluno(a) ao longo dos diferentes momentos, numa perspetiva investigativa; promover a relação investigador/objeto, bem como refletir sobre a intencionalidade da aprendizagem.

Disposições finais

Dado o carácter experimental, o projeto BRED, assumiu uma dimensão formativa e reflexiva para os diversos intervenientes. Os diferentes momentos de articulação entre municípios, serviços educativos de diferentes espaços, agrupamentos e equipa do projeto, devolveram interpretações distintas que, gradualmente, permitiram integrar consensos. Refletiu-se sobre os contextos diferenciados, como os flexibilizar e operacionalizar pela colaboração, tendo em consideração um ensino interdisciplinar mais próximo do local com questionamento crítico pelos alunos. Em resultado, apresentou-se uma interpretação de currículo integrado, pela aprendizagem baseada em problemas, através da estratégia das visitas de estudo. Considerou-se que é uma proposta de práticas didáticas de visitas de estudo que permite a sua integração nas práticas curriculares docentes.

Implementar dinâmicas metodológicas e interdisciplinares na atividade curricular parece ser possível quando os instrumentos de política educativa convergem para que se encontre margem para uma gestão escolar partilhada e articulada com os serviços educativos e autarquias envolvidas, ou outras instituições. O carácter de continuidade impresso neste projeto, certamente, irá ser reconstruído e reinventado face a novas utilizações aquando da receção dos guiões pelos agrupamentos e, concretamente, pelos professores. Nesse momento, depender-se-á da

estabilidade de fatores sociais, económicos, organizacionais, políticos, históricos, entre outros, e da construção de consensos e de um sentido comum a todos os envolvidos.

Referências bibliográficas:

- Anderson, D. M. (2013). Overarching goals, values, and assumptions of integrated curriculum design. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 28(1), 1-10.
- Beane, J. A. (2016). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environment and Science Education*, 9, 235-245.
- Chun, M. S., Kang, K. I., Kim, Y. H., & Kim, Y. M. (2015). Theme-Based Project Learning: Design and Application of Convergent Science Experiments. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 937-942.
- Dewitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- GTEC (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Klein, J.T. (2005). Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria. In I. Fazenda (org). *Didática e Interdisciplinaridade* (pp. 109-132). São Paulo: Papyrus Editora.
- Martins, G. O. (2009). *Património, herança e memória. A Cultura como criação*. Lisboa: Gradiva.
- McConnell, T., Parker, J., & Eberhardt, J. (2016). *Problem-based learning in the life science classroom K-12*. Arlington, Virginia: National Science Teachers Association.
- Loepp, F. L. (1999). Models of curriculum integration. *The journal of technology studies*, 25(2), 21-25.
- Lonning, R. A., DeFranco, T. C., & Weinland, T. P. (1998). Development of theme-based, interdisciplinary, integrated curriculum: A theoretical model. *School Science and Mathematics*, 98(6), 312-319.
- Louro, P. & Fernandes, P. (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 273-287.
- ONU (Organização das Nações Unidas). (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. ONU: Nova Iorque.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Coleção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (Org) (2006). *Interdisciplinaridade: Antologia*. Coleção Campo das Ciências. Porto: Campo das Letras.

- Rennie, L. J. (2007). Learning science outside of school. In N. Lederman & S. Abel (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 125-167). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Coleção Autonomia e Flexibilidade Curricular. Lisboa: DGE.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.
- Savin-Baden, M., & Major, C. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Violência interseccional na infância: o currículo como espaço de práticas decoloniais

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

eduardo.pva@hotmail.com

Ana Maria Eyng

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

eyng.anamaria@gmail.com

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar a influência do currículo escolar na promoção de práticas decoloniais de superação das múltiplas violências, vivenciadas por crianças e adolescentes em seus cotidianos, em especial as da América-Latina. A pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 2004), integra dados empíricos, revisão bibliográfica e pesquisa documental. No percurso investigativo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 13 pais e/ou responsáveis, 22 profissionais atuantes na instituição e 24 meninas e adolescentes, com idades entre 12 a 18 anos, que vítimas de múltiplas violências, foram encaminhadas, via instâncias judiciais, a uma instituição sócio-educativa. Elementos do círculo hermenêutico-dialético (Allard, 1997; Minayo, 2013) referendam a análise e interpretação dos dados gerados. As entrevistas, com perguntas abertas e fechadas permitiram conhecer o entendimento e percepção da garantia dos direitos previstos na Convenção de Direitos da Criança (CDC, 1989), nos cotidianos infantis. O referencial teórico insere-se nas interfaces dos estudos sobre currículo pós-crítico (Paraíso, 2018; Eyng, 2013, 2015), gênero (Butler, 2013, 2018) e decolonialidade (Lugones, 2008; Walsh, 2009; Grosfoguel, 2007; Maldonato-Torres, 2007; Mignolo, 2005), estudos esses que denunciam as hierarquias e relações de saber/poder que subalternizam indivíduos, negando e violando seus direitos básicos. Os resultados evidenciam a pobreza infantil multidimensional que define as condições de vida da infância estudada, que repercute na alta taxa de abandono e retenção escolar, consequência de diversos fatores, entre eles os currículos. A abordagem hegemônica de currículos estabelece padrões incapazes de serem alcançados e contribuem para que o direito à educação seja negado e/ou violado. Essa constatação se evidencia, no número expressivo de abandono e retenção escolar, e também na alta valorização do direito à educação que emerge na fala das crianças e adolescentes, como sendo um direito indispensável. O currículo escolar, nessa perspectiva, apresenta-se como um espaço ambíguo e por diversas vezes contraditório, entre práticas coloniais e decoloniais. Assim, as concepções e práticas nele inscritos e por ele efetivados podem fabricar identidades hegemônicas, ampliar as desigualdades e a discriminação das diferenças, ou o currículo pode efetivar de práticas decoloniais que superem a

colonização de saber/poder na constituição de percursos curriculares e identitários contra-hegemônicos.

Palavras-chave: *Currículo; Interseccionalidade; Violência escolar; Decolonialidade; Direito à educação*

Caracterização do contexto investigado

O contexto investigado, do qual trazemos os dados para a discussão apresenta característica muito comuns em dezenas de países nos quais a infância está circunscrita às condições de pobreza.

“Milhões de crianças caminham pela vida em situação de pobreza, abandono, sem acesso à educação, desnutridas, discriminadas, negligenciadas e vulneráveis” (UNICEF, 2006, p. 1), tendo seus direitos constantemente violados, “para essas crianças, a infância como tempo de crescer, aprender a brincar e sentir segurança não tem, na realidade nenhum significado” (UNICEF, 2006, p. 1).

A pobreza infantil “advém essencialmente da privação, que é considerada como deficit de bem-estar em áreas/domínios consideradas fundamentais para a criança” (Sarmiento & Veiga, 2010, p. 21). Como categoria de análise das violências vivenciadas por crianças e adolescentes, esse conceito, é bem recente nas discussões acadêmicas, isso porque a pobreza infantil “tradicionalmente [...] é vista como consequência imediata da pobreza da família (resultando diretamente da falta de recursos económicos)” (Sarmiento & Veiga, 2010, p. 27).

Todavia, há um esforço, principalmente na perspectiva dos direitos humanos, para desvincular-se dessa visão unidimensional e lançar um olhar na perspectiva multidimensional. Assim, em uma abordagem multidimensional, a pobreza infantil caracteriza-se pela precarização das condições de vida, que não garantem os direitos de provisão, proteção e participação, previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989).

A falta de conscientização dos sujeitos, em termos de conhecimentos, valores e ações capazes de garantir os direitos da infância repercutem sobre as discriminações e processos que (re)produzem as desigualdades e a exclusão, fatores que também estão no âmago da questão da pobreza.

Em situação de pobreza, crianças e adolescentes vivenciam situações e constrangimentos que impedem seu desenvolvimento integral. Além disso, ser criança e pobre

é, por vezes, também não ter família, não conhecer o seu Pai ou sua Mãe; viver em famílias desestruturadas, estar exposta, desde terna idade, à violência doméstica, ao tráfico ilícito ou à dependência das drogas, ser olhada com desprezo ou comiseração humilhante por professores, colegas e vizinhos, viver na insegurança permanente, possuir uma baixa auto-estima e não ter razões e estímulos para alimentar sonhos de um futuro esperançoso. (Silva, 2010, pp. 78-79)

Essas problemáticas, que se materializam principalmente em contextos socialmente vulneráveis, também fazem parte do cotidiano da infância aqui investigada. Nesse percurso investigativo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 24 meninas e adolescentes, com

idades entre 12 a 18 anos, que vítimas de múltiplas violências, foram encaminhadas, via instâncias judiciais, a uma instituição sócio-educativa. Também foram entrevistados(as) os(as) 22 profissionais atuantes na instituição e 13 pais/mães e/ou responsáveis pelas meninas e adolescentes.

O roteiro das entrevistas, direcionou-se para a compreensão dos elementos de garantia e/ou violação dos direitos, de crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil, e buscou identificar “ideias, crenças, maneiras de pensar [...]; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (Minayo, 2013, p. 262).

A instituição investigada, está localizada na cidade da Guatemala e desenvolve um trabalho, em consonância com os eixos presentes na CDC (ONU, 1989), que se orientam nas seguintes proposições:

Quadro 1. Relação entre os programas e a CDC (ONU, 1989)

Programas	Consonância com a CDC (ONU,1989)
O programa residencial: objetiva acolher, abrigar e atender de forma integral crianças e adolescentes em situação de desamparo.	ARTIGO 20 A criança temporária ou definitivamente privada do seu ambiente familiar ou que, no seu interesse superior, não possa ser deixada em tal ambiente tem direito à proteção e assistência especiais do Estado.
O programa de reintegração familiar: objetiva a reinserção de meninas e adolescentes na família e comunidade, bem como a sensibilização e capacitação dos membros para o exercício pleno dos direitos humanos.	ARTIGO 39 Os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas para promover a recuperação física e psicológica e a reinserção social da criança vítima de qualquer forma de negligência, exploração ou sevícias, de tortura ou qualquer outra pena ou tratamento cruéis, desumanos ou degradantes ou de conflito armado. Essas recuperação e reinserção devem ter lugar num ambiente que favoreça a saúde, o respeito por si próprio e a dignidade da criança.
Programa legal que prevê a garantia ao direito à documentação pessoal, bem como o atendimento aos processos legais garantindo assim, o acesso à justiça e a erradicação das impunidades.	ARTIGO 7 A criança é registada imediatamente após o nascimento e tem desde o nascimento o direito a um nome, o direito a adquirir uma nacionalidade [...]. ARTIGO 19 Medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, incluindo a violência sexual [...]. ARTIGO 34 Os Estados Partes comprometem-se a proteger a criança contra todas as formas de exploração e de violência sexuais.
Programa de educação pública: objetiva garantir o direito ao acesso, permanência e êxito escolar de crianças e adolescentes que tiveram esse direito negado e/o violado.	ARTIGO 28 Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades.
O programa de estimulação precoce: objetiva garantir aos(as) filhos(as) das meninas e adolescentes integradas condições para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motriz, da linguagem e socio-emocional.	ARTIGO 27 Os Estados Partes reconhecem à criança o direito a um nível de vida suficiente, de forma a permitir o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na instituição investigada e na CDC (ONU, 1989)

Os eixos de trabalho da instituição, objetivam garantir e proteger os direitos da infância, uma vez que, apesar dos esforços legais, esses nem sempre conseguem se efetivar em suas vidas cotidianas.

As meninas e adolescentes encaminhadas à instituição sofreram múltiplas violências que interseccionam aspectos identitários de classe, raça, gênero, infância e demais marcadores que interrompem e impedem uma formação integral, e conseqüentemente, seus sonhos e projetos de futuro. Entendemos por violência

todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito

que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento (Minayo, 2001, p. 92).

Nesse contexto, as violências só podem ser analisadas de forma interseccional. A interseccionalidade, como perspectiva de análise das múltiplas violências que atuam sobre grupos historicamente subalternizados, foi introduzida nos estudos acadêmicos a partir dos escritos de mulheres afro-americanas (Crenshaw, 1991; Davis, 1981), que queriam evidenciar e reconhecer “à multiplicidade de sistemas de opressão que operam a partir de categorias como gênero, classe, raça/etnia, idade, deficiência e sexualidade” (Pocahy, 2011, p. 19).

Dessa forma, o conceito de interseccionalidade evidencia que “não existe hierarquias de opressão” (Akotirene, 2018, p. 41), entre as categorias que operam na subalternização dos indivíduos, nos instrumentalizando, dessa maneira, “a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos” (Akotirene, 2018, p. 39), aqui em evidência as violências que acometem a infância e interseccionam os aspectos de classe/pobreza infantil, raça/etnia, gênero e infância.

O método utilizado, para a análise das categorias que emergiram da pesquisa orientada na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 2004), foi o círculo hermenêutico-dialético (Allard, 1997; Minayo, 2013), que possibilita compreender a “fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida” (Minayo, 2013, p. 231).

Os dados gerados foram sistematizados a partir da técnica de análise do conteúdo (Bardin, 2011). Como técnica de análise interpretativa, esse procedimento visou identificar, na comunicação estabelecida entre o pesquisador e as(os) interlocutoras(es), elementos para a construção de categorias de análise.

O aporte teórico advém de pressupostos da concepção de currículo pós-crítico (Paraíso, 2018; Eyng, 2013, 2015), dos estudos sobre as relações de gênero e como elas incidem nas violências que atuam sobre a infância aqui investigada (Butler, 2013, 2018;), e nas inferências do pensamento decolonial (Lugones, 2008; Walsh, 2009, Freire, 2004, Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2005), que propõe novas formas de pensar a educação, o currículo e as relações de classe/raça/gênero na sociedade. Esses referenciais se entrelaçam, e denunciam as hierarquias e relações de saber/poder que subalternizam indivíduos, negando e violando seus direitos básicos.

A discussão dos dados empíricos, são apresentados em dois tópicos: no primeiro, é abordada a percepção que os direitos presentes na CDC (ONU, 1989), assumem na vida das meninas e adolescentes, e no segundo propomos a resignificação das instituições educacionais, na perspectiva da garantia dos direitos humanos, mediante a adoção de um currículo decolonial, como espaço de superação e desvelamento de violências e desigualdades presentes na sociedade.

Direitos mais importantes na percepção das meninas e adolescentes

Organizações e sistemas de proteção dos direitos humanos produzem aportes indispensáveis para a tomada de decisão e ações que visam a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Dentre esses aportes, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989) configura-se como uma política indispensável para a garantia dos direitos de proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes.

A CDC foi adotada pela Resolução n.º 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pela Guatemala em 06 de junho de 1990. Apesar de relativamente recente, a CDC é considerada um marco importante para a garantia e proteção dos direitos da infância, tendo em vista que a partir de sua implementação a criança adquire um status de sujeito de direitos.

Contendo 54 artigos, a CDC assenta seus fundamentos em quatro distintos pilares de garantia e proteção dos direitos, considerando sempre a garantia do: 1) interesse superior da criança e adolescente; 2) igualdade e não discriminação; 3) sua sobrevivência e seu desenvolvimento integral e; 4) a opinião da criança e do adolescente (ONU, 1989).

Sendo o tratado de direitos humanos com maior ratificação internacional, os países signatários da CDC, se comprometem com a garantia e proteção dos direitos previstos. Todavia, mesmo com essas confirmações legais, crianças e adolescentes continuamente tem seus direitos negados e/ou violados, ainda mais quando consideremos que o

processo de reconhecimento e legitimação dos direitos da infância é marcado pelo caráter paradoxal, em especial no cenário atual, em que as políticas de ajustes na economia dos países periféricos às regras do mercado mundial têm agravado as condições de vida das populações, em especial das crianças, reconhecidas como categoria mais vulnerável às mudanças societárias. (Andrade, 2010, p. 87)

Esse caráter paradoxal do reconhecimento dos direitos a serem garantidos a infância, fica evidente na percepção que esses direitos assumem na vida cotidiana das crianças e adolescentes em situação de pobreza.

Foram apresentadas as meninas e adolescentes, os direitos presentes na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e solicitado que elas apontassem, por ordem de importância, os quais elas consideravam mais importantes. A resposta poderia abranger vários dos direitos percebidos como essenciais e indispensáveis para elas, por isso o número de frequência atingiu 180 menções. Podemos visualizar, a frequência que cada direito emerge na fala delas, nos Quadros 2 a 4.

As respostas foram agrupadas em três categorias que corresponde aos direitos de provisão, participação e proteção.

Quadro 2. Direitos de Provisão

CATEGORIAS	DIREITOS	FREQUÊNCIA
PROVISÃO	Saúde	22
	Educação	18
	Adoção (ter uma família)	14
	Cultura	10
	Convivência com os pais/responsáveis legais	9

Fonte: elaborado pelos autores com dados da pesquisa empírica (2019)

Os direitos de provisão foram os mais assinalados, resultando em 73 indicações, esse conjunto de direitos se referem “à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura” (Soares, 1997, p. 82).

Quadro 3. Direitos de Participação

CATEGORIAS	DIREITOS	FREQUÊNCIA
PARTICIPAÇÃO	Esporte e recreação	7
	Liberdade de opinião e expressão	13
	Orientação em e para os direitos humanos	10
	Identidade	8
	Liberdade de associação e crença	7
	Nacionalidade	6
	Profissionalização	6
	Informação	5
	Reintegração social	4

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa empírica (2019).

Os direitos de participação tiveram 66 indicações entre as participantes. Os direitos à participação representam grande avanço em termos de reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos portadores de direitos e integram os “direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito” (Soares, 1997, p. 82).

Quadro 4. Direitos de Participação

CATEGORIAS	DIREITOS	FREQUÊNCIA
PROTEÇÃO	Vida	23
	Proteção contra todas as formas de violência	16
	Proteção contra o trabalho ilegal e exploração económica	10

Fonte: elaborado pelos autores com dados da pesquisa empírica (2019).

Os direitos de proteção tiveram 49 indicações, abrangendo “os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito” (Soares, 1997, p. 82).

As percepções das meninas e adolescentes, acerca da valorização dos direitos presentes na CDC, parecem indicar que em seus cotidianos esses direitos não são efetuados. Explicações como: “Vida, porque necesito de mi vida” (Adolescente 3) e; “Vida, porque aquí me están dando atención y estoy agradecida a Dios por darme la vida (Adolescente 22), revelam a fragilidade que a infância em situação de pobreza vivencia em contextos, nos quais a violência é estruturante e estrutural em seus cotidianos e que “abarca [...] todos os aspectos da vida” (LUGONES, 2008, p. 86). Essa constatação, fica evidente na fala das mães entrevistadas.

Quando perguntado acerca das condições que crianças e adolescentes vivenciavam em seus cotidianos, as respostas denunciam que:

“Hay violencia em todo lugar” (Mãe 1)

“Hay mucha maldad” (Mãe 2)

“La fuera esta muy peligroso” (Mãe 5)

“Hay mucha violación de niños e niñas” (Mãe 6)

“Hay mucha violencia de la sociedad” (Mãe 7)

“Muy mal desde muy temprano ellos tienen que trabajar para pagar sus estudios [...] padres irresponsable, siento falta de amor, cuidado de los padres”. (Mãe 13)

O reconhecimento, por parte das mães, da precarização de vida que a infância em situação de pobreza enfrenta, demonstra a eficácia das estruturas coloniais que definem as infâncias que devem ser preservadas, e as infâncias que podem ser violadas. Essa precariedade “implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma nas mãos do outro” (Butler, 2018, p. 31).

Proteção, contra todas as formas de violência e contra o trabalho infantil e exploração econômica, também emergem nas percepções das meninas e adolescentes como uma denúncia quanto à “rede de desigualdade que se perpetua e se reestrutura” (Castro, 2010, p. 34) em seus cotidianos.

Essa rede de desigualdade revela-se também na renda familiar, que para mais da metade das entrevistadas não chega a ser de um salário mínimo. Esse fator econômico incide em moradias precárias, muitas delas com apenas um cômodo, sem saneamento básico e demais aspectos que definem uma moradia como sendo digna. Além disso, a renda influencia diretamente no ingresso de crianças e adolescentes em subempregos, ou as levam as ruas, comercializando produtos ou seus corpos. Para Foucault (1987), ao atingir o nível de comercializar ou ser coagido a tal ato, o

corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (Foucault, 1987, p. 164)

Em subempregos, crianças e adolescentes estão vulneráveis a diversas situações de violências, nos casos dos corpos femininos ou feminizados, a exploração, tráfico e o abuso sexual tornam-se situações naturalizadas e por diversas vezes intergeracionais como demonstra a fala de participantes.

las violencias pueden venir de nuestra casa y también pueden venir de las calles, de muchos hogares pueden venir, porque también nosotros de pequeños tenemos violencia de nuestro hogar y nosotros crecemos con esa violencia y nosotros aprendemos y cuando encontramos a una persona tratamos con la misma violencia que nos trataron, entonces pienso que viene de nuestra casa. (Adolescente 5)

“yo también pase por mismo caso que ella esta pasando, e en nuestro tiempo no había esto tipo de ayuda, con tiempo yo supere e tengo superado” (Mãe 6).

“creo que es como un factor generacional de donde todavía es común que los papás y padrastros puedan abusar, violando a las niñas, existen como cierto una normalidad, también hay una influencia económica porque la mayoría en nuestra población de agresores son papales y padrastro y vemos que el violador sostiene la casa a la mujer que no trabaja y tiene varios hijos y depende totalmente y algunas situaciones las mamás se dan cuenta y permiten a causa de esa situación. (Equipe 1)

Tanto o relato do(a) profissional atuante na instituição, como da adolescente 5 e da mãe 6, evidenciam que “os comportamentos socialmente aprendidos no meio familiar são frequentemente reproduzidos pelos adolescentes nos espaços ex-trafamiliares, configurando-se muitas vezes em atitudes de permissividade e violência nas relações de intimidade” (Assis, *et al.*, 2011, p. 180). Nesse ciclo, crianças e adolescentes “tornam-se, assim, transmissores culturais dessa conduta, que gera para si mesmos conflitos interpessoais e risco de se tornarem tanto agressores quanto vítimas, com a possibilidade de perpetuarem a violência intergeracional” (Assis, *et al.*, 2011, p. 180).

Nessa situação vulnerável, outro direito que aparece na fala das interlocutoras é o direito à educação, que quando não é violado por questões econômicas, é pela própria estrutura escolar que, em algumas situações, mostra-se incapaz de se constituir como um lugar de acolhimento e proteção. Fato esse que fica exposto nas altas taxas (71%) de abandono e retenção escolar das adolescentes.

Entre a multiplicidade de motivos o fator econômico é predominante na privação de crianças e adolescentes ao acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade social. Falta de recursos econômicos, longos trajetos para chegar às escolas, necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas de casa, cuidar dos irmãos(ãs) mais novos(as), esses e outros aspectos impedem que a infância em situação de pobreza tenha acesso ao direito à educação. Agrupamos por categorias os motivos de evasão e retenção escolar, que podem ser observadas no Quadro 5.

Quadro 5. Motivos de abandono e retenção escolar

Categorias
Falta de recursos (5) - Expulsão por não se portar bem/rebeldia (4) - Fuga de casa por maltrato/problemas em casa (4) - Não gostava de estudar (3) - Institucionalização (2) - Mudança (2) - Gravidez (1) - Foi retirada (1).

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa empírica (2019)

Em situações onde não são os fatores externos que incidem sobre o abandono e a retenção escolar das interlocutoras, fica claro que as instituições escolares tratam “menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação (Dubet, 2004, p. 542).

Nessa perspectiva, as instituições educacionais e seus currículos mostram-se incapazes de tornarem-se “um território de acolhimento, hospitalidade e expansão da diferença” (Paraíso, 2010, p. 37). Não integrando essa infância, as instituições falham e quando isso ocorre essas infâncias “ficam ameaçadas de ‘não ser’ ou de formas de morte social” visto que, por já serem marcadas como precarizadas essas infâncias precisam das instituições, necessitam de “condições concretas, sociais e políticas de uma ‘vida vivível’” (Butler, 2013, p. 3), que só podem ser alcançadas quando

as instituições cumprem seus objetivos a “sua finalidade educativa, como espaço de garantia e vivência de direitos” (Eyng, 2013, p. 38).

Essa finalidade da educação, só pode ser alcançada, quando a mesma adotar currículos que garantam a “efetivação de um processo educativo significativo para cada sujeito historicamente situado” (Eyng, 2015, p. 141). Pois, um currículo que “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007, p. 35), não é um currículo emancipador e nem contribui para a superação das desigualdades que levam milhões de crianças e adolescentes a viverem na extrema pobreza.

Portanto, para a superação das desigualdades e violências que flagelam a infância em todo o mundo, é necessário que o currículo escolar esteja ancorado em práticas decoloniais. O currículo, assim se constitui um espaço que descoloniza saberes e práticas hegemônicas, relações de subordinações, um espaço político que denuncia as violências interseccionais que invisibilizam crianças e adolescentes, as impedindo de ter uma formação integral com perspectivas de um futuro melhor.

O currículo como espaço de práticas decoloniais

A escola constituída como espaço de garantia e proteção de direitos, se pauta em um currículo, pensado a partir de uma visão decolonial, que faz “referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar” (Oliveira, 2005, p. 35) se torna possível.

A categoria de análise da decolonialidade, surge a partir de estudos dos intelectuais latino-americanos integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade que defendem a tese que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 75). Formado em uma perspectiva transdisciplinar e heterogênea, o grupo Modernidade/Colonialidade, denuncia em seus escritos e análises os processos de colonialidade de saber/poder onde “o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (Oliveira & Candau, 2010, p. 19).

A perspectiva decolonial, possibilita pensar os espaços educativos, os currículos e as práticas pedagógicas como possibilidades “outras” de superação das múltiplas e interseccionais violências que atuam sobre a infância em situação de pobreza. Atuando como uma “força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social” (Oliveira, 2005, p. 35) o currículo decolonial é por princípio um currículo emancipador.

Para promover processos de emancipação social, o currículo decolonial deve ser capaz de desvelar a colonialidade de saber/poder que opera no interior das relações sociais, relações essas que muitas vezes são criadas e/ou reproduzidas pelas instituições educacionais. Tais currículos sobrevivem por meio dos “manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Nesse sentido, a colonialidade institui um padrão impossível do colonizado ascender.

Fornecendo uma “ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder” (WALSH, 2009, p. 25), o currículo decolonial constroi assim, diferentes maneiras de

[...] ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009, p. 25)

Um currículo decolonial, entendido como proposta para a realização de uma educação emancipatória, e desveladora das relações hierárquicas que negam e violam os direitos da infância, pode contribuir para o resgate cultural das populações historicamente sulbaternizadas, ou seja, como prática efetiva de intervenção na realidade, pois “se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros” conhecimentos esses que naturalizam as diferenças e ocultam “as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior” (Walsh, 2009, p. 23).

Um currículo decolonial é por natureza um currículo político, visto que “não há prática social mais política que a prática educativa”. Todavia, quando aposta em uma pseudo-neutralidade o currículo tende a “ocultar a realidade da dominação e da alienação” (Freire, 2004, p. 34). A educação que promove práticas decoloniais anuncia caminhos outros, “convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória” (Freire, 2004, p. 24).

Portanto, o currículo um decolonial, vai possibilitar traçar as linhas de fugas, vai “se preocupa[r] com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação” (Walsh, 2009, p. 23) das colonidades de saber/poder que atuam sobre a infância, em especial a infância latino-americana em situação de pobreza.

Concluimos indagando:

O que pode um currículo? Quais os limites e alcances que o currículo escolar pode estabelecer na vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil?

Em nosso percurso de análise algumas evidencias emergiram:

- 1) Que a pobreza infantil multidimensional define as condições de vida da infância estudada. Fato esse que repercute na alta taxa de abandono e retenção escolar, consequência de diversos fatores, entre eles os currículos;
- 2) Que o currículo com abordagens hegemônicas estabelecem padrões incapazes de serem alcançados, contribuindo para que o direito à educação seja negado e/ou violado;
- 3) Que a valorização dos direitos básicos de proteção, saúde e educação, emergem nas falas das crianças e adolescentes, como sendo direitos indispensáveis para a suas vidas, fator que evidencia a precarização que a infância, em especial a infância Latino-Americana, cotidianamente enfrenta.

Nessa perspectiva, o currículo escolar, apresenta-se como um espaço ambíguo e por diversas vezes contraditório, onde, as concepções e práticas nele inscrito e por ele efetivado podem fabricar identidades hegemônicas, ampliar as desigualdades e a discriminação das diferenças, ou o currículo pode efetivar práticas decoloniais que superem a colonização de saber/poder na constituição de percursos curriculares e identitários contra-hegemônicos e assim contribuir para a superação gradativa da pobreza infantil.

Referências bibliográficas:

- Akotirene, C. (2018). *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando.
- Allard, D. (1997). *De l'évaluation de programme au diagnostic sociosystémique: trajet épistémologique*. Université du Québec à Montréal.
- Andrade, L. B. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP.
- Assis, S. G., Pesce, R. P., Minayo, M. C., Pires, T. d., & Oliveira, R. V. (2011). *Violência na família, na escola e na comunidade e relações afetivo-sexuais*. Em M. C. Minayo, S. G. Assis, & K. Njaine, *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros* [online (pp. 153-182)]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.
- Butler, J. (2018). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2013). *Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagés e Mathieu Trachman*. *Investigação Filosófica*, 5(1), 1–12.
(Obra original publicada em 1977)
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2004). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, F. L. (2010). *Negras, jovens, feministas: sexualidade, imagens e vivências*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Crenshaw K. W. (1991). *Cartografando los márgenes. Interseccionalidade, políticas identitárias, y violencia contra las mujeres de color*. In *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87–122).
- Davis, A. (1981). *Women, Race & Class*. Nova Iorque: Random House.
- Dubet, F. (2004). *O que é uma escola justa?* *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555.
- Eyng, A. M. (2013). *Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos*. Em A. M. Eyng, *Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo* (pp. 29-58). Curitiba: CRV.
- Eyng, A. (2015). *Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social*. *Revista Diálogo Educacional*, 15(44), 133-155.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Foucault, M. (1887). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Grosfoguel, Ramón. (2007). *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais*. *Ciência e Cultura*, 59(2), 32-35.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y Género*. *Tabula Rasa*, (9), 73-102.

- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. Castro-Gomez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127- 167). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Em E. Lander, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde*. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 1(2), 91-102.
- Minayo, M. C. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, L. F. de. (2005). *O que é uma educação decolonial?* Luiz Fernandes de Oliveira. Revista Nueva América (Buenos Aires), 149, 35–39.
- Oliveira, L. F. & Candau, V. M. F. (2010). *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista, 26(1), 15-40.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York.
- Paraíso, M. A. (2010). Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". Em M. A. Paraíso, & M. C. Caldeira, *Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades* (pp. 22-52). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Pocahy, F. (2014). *Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista*. TEXTURA-ULBRA.
- Sarmiento, M. J., & Veiga, F. (2010). Pobreza infantil: Documento de Trabalho. Grupo de Trabalho sobre pobreza infantil. Em M. J. Sarmiento, & F. V. (Orgs.), *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas* (pp. 17-24). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Silva, M. (2010). Pobreza infantil – uma irrefutável violação de direitos humanos. Em M. J. Sarmiento, & F. Veiga, *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas* (pp. 77-83). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Soares, N. F. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade. Em M. Pinto, & M. J. Sarmiento, *As Crianças: contextos e identidades* (pp. 75-111). Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- UNICEF. F. d. (2006). *Situação Mundial da Infância 2006*. New York: UNICEF.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. Em V. M. Candau, *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras.

Ensino por projeto ao nível pré-escolar: Uma aplicação do método de resolução criativa de problemas

Fernando Cardoso de Sousa

Apgico – Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação

cardoso_sousa@hotmail.com

Ileana Pardal Monteiro

Apgico – Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação

ileanamonteiro@hotmail.com

José Manuel Brito Pires Bica

Apgico – Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação

bica62@hotmail.com

Resumo

O presente artigo enquadra-se na pedagogia construtivista de ensino por projetos, que mobilizam os alunos em prol de um objetivo comum, permitindo-lhes tomar consciência da sua responsabilidade e da transferência da aprendizagem para situações reais. A partir dos erros que vão corrigindo, dos problemas e obstáculos que ultrapassam, vão surgindo novas interações conceptuais e novos modelos mentais (Helle, Tynjälä & Olkimuora, 2006).

O método utilizado consistiu numa adaptação do método utilizado por Sousa, Monteiro & Pellissier (2015), compreendendo as etapas de Definir o Objetivo, Definir o Problema, Planear a Ação, e a Ação propriamente dita.

O projeto partiu de um convite do Centro Educativo das Lagoas (Ponte de Lima), para explicar o significado da criatividade a crianças dos ensinos básico e pré-escolar, em que se optou por uma ilustração usando o método de resolução criativa de problemas. Cerca de 50 delegados de turma, previamente distribuídos em sete grupos, acompanhados pelos professores ou estagiários, reuniram-se numa sala, durante 90 minutos, com a finalidade de “praticar” a criatividade à volta do tema do projeto escola vigente – reciclagem de eletrodomésticos.

Os grupos foram desafiados a escolher os eletrodomésticos que iriam tentar reciclar (um por grupo) e a imaginar em que é que iriam transformar o eletrodoméstico escolhido. Face ao sucesso das fases anteriores avançou-se para o planeamento da construção de objetos concretos, ilustrando, assim, a transformação da criatividade em inovação. Passados menos de dois meses, todos ficaram impressionados com o modo como se deu a concretização dos projetos, bem como com a capacidade de liderança e de planeamento da distribuição das tarefas manifestada pelas crianças, que estiveram ao nível do que normalmente se consegue com adultos.

Os resultados evidenciaram o trabalho colaborativo durante a realização do projeto, em que foram envolvidos outros alunos que não tinham participado na sessão, assim como pais, familiares e amigos, que ajudaram a resolver alguns problemas de execução concreta.

Palavras-Chave: *Ensino criativo; aprendizagem criativa; ensino por projetos; método de resolução criativa de problemas; métodos com grupos grandes*

Abstract

This article is part of the constructivist pedagogy of projects teaching, which mobilizes the students towards a common goal, letting them to gain awareness of their responsibilities and of the learning contents transfer to real situations. From the errors they will correct, the problems and obstacles they will surpass, new conceptual interactions and new mental models will emerge (Helle, Tynjälä & Olkimuora, 2006).

The method consisted of an adaptation of Sousa, Monteiro & Pellissier's (2015) method which includes the steps of Define the Objective, Define the Problem, Plan the Action, and the Action itself.

The project started with an invitation from the Lagoas Educational Center (Ponte de Lima) aiming to explain the meaning of creativity to children in elementary and kindergarten, for which purpose an illustration was chosen using the creative problem solving method. About 50 class delegates, previously distributed in seven groups, accompanied by teachers or trainees, gathered in a room for 90 minutes to "practice" creativity around the theme of the current school project – recycling of household appliances .

The groups were challenged to choose the appliances they would try to recycle (one per group) and to figure out in what it could be transformed into. As the previous phases were successful, we went forward with planning the construction of concrete objects, thus illustrating the transformation of creativity into innovation. Less than two months later, everyone was impressed with the way projects were implemented, as well as with the children's ability to lead and plan the tasks' distribution, very similar with adults achievements.

The results revealed the collaborative work ongoing during the project, also involving other students who did not participate in the session, as well as parents, family and friends, who helped solve some concrete execution problems.

Keywords: *Creative teaching; creative learning; project learning; creative problem solving method; large group methods*

Introdução

Na sequência de outras investigações sobre a aplicação do método de resolução criativa de problemas ao ensino, apresenta-se aqui uma experiência ocorrida no âmbito do ensino pré-escolar, cujos resultados surpreenderam todos os envolvidos, pela sua qualidade, unidade e respeito pelo planeado. Uma vez que o valor esteve na surpresa do acontecimento, não foi concebido qualquer desenho experimental baseado em outros casos idênticos nem são feitas tentativas de generalização dos resultados. Assim, após uma breve contextualização teórica do ensino criativo,

das correntes educativas que defendem uma pedagogia de projeto, e da história do percurso seguido na construção da metodologia utilizada, apresentamos o projeto desenvolvido no Centro Educativo de Lagoas, recorrendo a ilustrações do espaço e sobre alguns dos resultados.

Ensino por projeto

As correntes pedagógicas de referência são favoráveis a um ensino coincidente com a realidade em que se enquadra a aprendizagem, defendendo que o conhecimento científico não deve ignorar o senso comum (Almeida & Edenia, 2005). Já John Dewey, no século XIX, no seu processo de questionamento, defendia que os alunos se empenhariam mais na aprendizagem assente em tarefas com problemas reais e significativos, que simulassem o que os profissionais fazem na realidade (Pereira & Gonzaga, 2008). Outros, referidos por Thomas (2000), serviram de base para o desenvolvimento da aprendizagem baseada em projetos, desde a fenomenologia de Husserl ao desenvolvimento sócio-genético de Vigotsky, passando pelas abordagens construtivistas de Piaget e Ausubel.

A pedagogia de projeto tem vindo a ganhar terreno nos vários ciclos de ensino, embora com ritmos de implementação diferentes, de acordo com os países (Reverdy, 2013). Também pode assumir diferenças quanto ao objetivo do projeto, como por exemplo, Boutinet (2005), que distingue quatro níveis: (1) o projeto educativo que procura fomentar a autonomia e a integração social dos jovens, ultrapassando os limites da escola; (2) o projeto de escola cujo objetivo consiste em sustentar a autonomia das escolas, dando coerência às atividades desenvolvidas; (3) o projeto pedagógico situado ao nível da relação professor/aluno, no âmbito da atividade escolar, mais adequado ao tema deste artigo; (4) o projeto que se situa ao nível da formação de adultos.

Para que se possa falar de projeto pedagógico, os aspetos metodológicos são essenciais para entender o compromisso e a apropriação do projeto pelo aluno. Trata-se de um trabalho coletivo, que permite mobilizar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos para construir novas competências, orientado para um “produto” útil e relacionado com práticas sociais. Possui tarefas definidas, que exigem a resolução de problemas novos, com a participação ativa de cada aluno, na medida das suas capacidades e interesses, fomentando a aprendizagem da gestão de projetos e dando sentido aos conteúdos de uma ou mais disciplinas (Perrenoud, 1999).

Assim, a aprendizagem por projetos consiste num processo construtivista que depende dos conhecimentos e competências previamente adquiridos, a partir dos quais os estudantes irão construindo o seu projeto e, simultaneamente, o conhecimento associado. A partir dos erros que vão corrigindo, dos problemas e obstáculos que ultrapassam, vão surgindo novas interações conceptuais e novos modelos mentais (Helle, Tynjälä & Olkimuora, 2006). Trata-se de projetos colaborativos, que mobilizam os alunos em prol de um objetivo comum, permitindo-lhes tomar consciência da sua responsabilidade e da importância das aprendizagens individuais para o sucesso do projeto.

A teoria construtivista salienta que o contexto da aprendizagem é implicitamente memorizado e que são os elementos do meio envolvente que nos permitem recuperar conhecimentos adquiridos e fazer a transferência da aprendizagem para situações reais. Assim, trabalhar num projeto que implique os participantes numa atividade concreta e realista, tem-se revelado como uma fonte de motivação importante para os alunos, pois faz a ponte entre as atividades da sala de aula e da vida real (Blumenfeld et al., 1991). Também, a possibilidade oferecida a cada um de desempenhar um papel consentâneo com as suas competências e interesses, revela-se como um fator motivador a ter em conta.

Quanto aos efeitos da pedagogia por projetos sobre o resultado dos alunos, Reverdy (2013) cita um conjunto de estudos realizados em diferentes níveis de ensino, que comprovam os efeitos positivos sobre um conjunto de disciplinas, ultrapassando o âmbito estrito da unidade curricular em que se realiza o projeto. Também Dole, Bloom e Doss (2017) estudaram, entrevistando professores, o impacto destas metodologias nos alunos do ensino básico e mostraram a influência ao nível das atitudes face à aprendizagem e a melhoria do *mindset* académico, traduzido no aumento do interesse e investimento pessoal nas atividades do projeto. Ao nível dos comportamentos, os professores referem o aumento da motivação e envolvimento dos seus alunos, bem como da perseverança, criatividade e pensamento divergente. Quanto às preferências de aprendizagem, foram mencionadas a autonomia, em que os alunos assumiram o projeto como seu (*ownership*), bem como a colaboração manifestada pela emergência de competências de comunicação colaborativa e de liderança. Este tipo de abordagem gera uma comunidade de aprendizagem que fomenta o sentimento de autoeficácia (Deci & Ryan, 2008). A relevância do ensino primário sobre os restantes níveis é, inclusive, referida por especialistas como Drucker (2007), que cita exemplos como o do Japão, em termos de importância para o desenvolvimento económico de um país.

Estando assim seguros de que a lógica que prosseguimos se encontra devidamente apoiada em modelos teóricos de referência, limitar-nos-emos ao relato de um episódio passado no âmbito do ensino pré-escolar e primário que, pelo seu fator inédito e sucesso atingido, merece ficar registado.

O Método de Resolução Criativa de Problemas (RCP)

A eficácia das técnicas de resolução criativa de problemas tem sido objeto de investigação, como relatado por Puccio, Firestien, Coyle e Masucci (2006). Sidney Parnes e Ruth Noller (Parnes & Noller, 1972), por exemplo, trabalharam o método RCP num extenso programa – O Projeto de Estudos Criativos – dedicado à melhoria do pensamento criativo em alunos e à avaliação dos seus efeitos. As implicações educacionais e de formação do método RCP foram o foco principal do trabalho Parnes-Noller, tal como foi o caso de muitos outros estudos (ver, por exemplo, Ellsperman, Evans & Basadur, 2007; Stein, 1994).

No que diz respeito à estrutura, o método RCP evoluiu a partir do modelo original de três etapas (*Encontrar os Factos, Encontrar a Ideia e Encontrar a Solução*), de Osborn (Osborn, 1967), para o modelo de cinco etapas (*Encontrar os Factos, Encontrar o Problema, Encontrar a Ideia, Encontrar a Solução e Encontrar a Aceitação*), de Osborn-Parnes (Parnes, 1967). Mais tarde, um sexto passo, anterior a todos os outros – *Clarificar a Confusão* – foi adicionado (Isaksen & Treffinger, 1985) e, mais recentemente, a estrutura foi reduzida para três categorias e cinco passos. As etapas também foram definidas em termos de três grandes categorias: *Compreensão do Desafio, Gerar Ideias e Preparar para a Ação*. Essas categorias, na versão de seis etapas, formaram a base da Abordagem Ecológica, projetada por Isaksen, Puccio & Treffinger (1993), também designadas por *Clarificação, Transformação e Implementação*, no modelo de Perícias de Pensamento, de Puccio, Murdock & Mance (2005).

Apesar das metodologias de RCP tenderem a seguir os passos clássicos, os práticos costumam fazer adaptações para atender a situações específicas (ex. Buijs, 2002; Buijs, Smulders, & Meer, 2009; Van Gundy, 1987). Por exemplo, a ênfase pode ser colocada sobre a definição do problema (Getzels, 1987), sobre as ideias (Gordon, 1992), ou sobre ambos (Getzels, 1992). Existem também adaptações em relação ao uso de ferramentas de pensamento divergente (McPherson, 1992), ou convergente (Firestien & Treffinger, 1992). Essas adaptações, no entanto, não

influenciam o plano de ação que, apesar de ser crítico para a inovação, é, por vezes, considerado fora do processo criativo (Noller, Parnes, & Biondy, 1992). Na verdade, as sessões de RCP são, muitas vezes, dominadas pela etapa de geração de ideias, quer por causa das suas origens relativas ao desenvolvimento de produtos, quer por constituir uma metodologia utilizada principalmente para formação e educação. Até mesmo as considerações sobre o valor da implementação da ideia, em vez da geração de ideias (West, 2002), ainda não foram incorporadas na estrutura da RCP.

Apesar da sua prevalência em ambientes organizacionais, levantam-se dúvidas, muitas vezes, sobre o valor global da geração de ideias em contexto de equipa (ver, por exemplo, Litchfield, 2008, ou Nemeth & Nemeth-Brown, 2003), o que coloca reticências sobre a eficácia do processo de RCP. Mais especificamente as reticências sobre se o protocolo tradicional da RCP é ou não o método mais eficaz e parcimonioso dos recursos da organização para a resolução de problemas e para o desenvolvimento de ideias inovadoras. Assim, surge a pergunta: podem ser feitas alterações na estrutura ou a duração do método RCP (incluindo o tempo dedicado à formação) sem perda de eficácia? E foi na tentativa de dar resposta a esta pergunta que demos início a uma série de adaptações do método.

Adaptação do método para o trabalho com grupos grandes

Sendo a duração das sessões dos métodos de grupos grandes incompatível com o escasso tempo disponível com os alunos, fomos buscar modelos já trabalhados em estudos anteriores, sobre procedimentos de resolução de problemas em grupos com menos de 12 elementos (Sousa, Monteiro, Walton & Pissarra, 2014) e sua aplicação no contexto do ensino (Sousa, Mendes & Monteiro, 2012). Estes estudos descrevem a construção de um modelo de quatro passos, compreendendo as etapas de *Definir o Objetivo*, *Definir o Problema*, *Planear a Ação*, e a *Ação* propriamente dita (ver Figura 1). A sequência de divergência (<) e convergência (>) é mantida apenas durante as etapas de Definição do Objetivo e de Definição do Problema, para que existam mais opções disponíveis para escolher. A Definição do Objetivo tem lugar durante uma “pré-consulta” com o gestor responsável, onde fica igualmente definida a composição do grupo e os detalhes logísticos. Durante a Definição do Problema, a equipa enumera todas as barreiras possíveis para alcançar o objetivo e, em seguida, o gestor seleciona a definição do problema a trabalhar. Durante o Planeamento da Ação, a equipa começa por listar todas as ações necessárias para resolver o problema definido e, em seguida, coloca-as por ordem de execução. Para cada tarefa, no “como fazer?”, a pergunta é definida de forma a incluir todas as ações necessárias para superar as resistências à implementação. Em coordenação com o gestor, cada tarefa é atribuída a uma subequipa, que define os prazos e a entidade responsável pela avaliação do resultado. O último passo – a Ação – tem início após a sessão de planeamento.

Este modelo centra os membros da equipa na implementação do plano, recorrendo a medidas de controlo de gestão, comunicação e tarefas relacionadas à aceitação do projeto pela organização. Esta abordagem fornece uma orientação sobre a forma de trabalho requerida para o grupo (ex. definições curtas, ausência de debate e de conversas “laterais”, redução da autocensura e do julgamento das opiniões emitidas), durante a fase divergente da Definição do Problema, seguido por uma ligação emocional entre os membros, graças à concentração de esforços na obtenção de consensos, durante a fase convergente, de modo a que o grupo possa começar a funcionar como uma equipa. Outro passo de estruturação do grupo ocorre durante o Planeamento da Ação, quando a criatividade dos membros da equipa se exprime durante o desenvolvimento do “como?” de cada tarefa do plano.

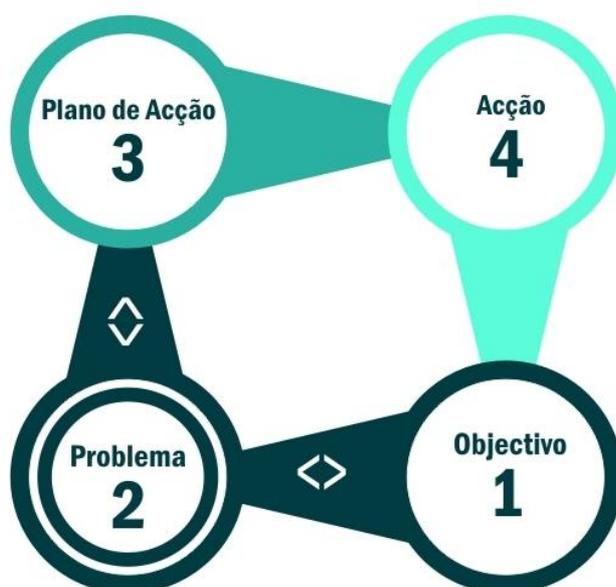


Figura 1. O método de resolução de problemas de quatro passos (Sousa et al., 2014, p. 35)

O estabelecimento de uma estrutura de comunicação eficaz dentro da equipa facilita a tomada coletiva de consciência do que cada membro da equipa está a fazer. Além disso, a publicidade feita ao projeto, dentro da organização, reduz a resistência organizacional à realização das tarefas e aumenta a pressão dos colegas para a equipa cumprir as metas e os objetivos do projeto. A designação de um coordenador da equipa, responsável perante a gestão da coordenação do grupo e da realização do projeto, também é muito importante.

Sendo a duração das sessões dos métodos de grupos grandes incompatível com o escasso tempo disponível para os fóruns, fomos buscar o modelo já trabalhados em estudos anteriores, sobre procedimentos de resolução de problemas em grupos com menos de 12 elementos (Sousa et al., 2014). O método mantém os quatro passos, compreendendo as etapas de *Definir o Objetivo*, *Definir o Problema*, *Planear a Ação*, e a *Ação* propriamente dita. A Definição do Objetivo tem lugar durante uma “pré-consulta” com a comissão organizadora, onde fica igualmente definida a composição do grupo e os detalhes logísticos. Durante a Definição do Problema, o grupo enumera todas as barreiras possíveis para alcançar o objetivo e, em seguida, o presidente do fórum seleciona a definição do problema a trabalhar. Durante o Planeamento da Ação, o grupo começa por listar todas as ações necessárias para resolver o problema definido e, em seguida, coloca-as por ordem de execução. Para cada tarefa, no “como fazer?”, a pergunta é definida de forma a incluir todas as ações necessárias para superar as resistências à implementação. Em coordenação com o responsável, cada tarefa é atribuída a uma subequipa, que define os prazos e a entidade responsável pela avaliação do resultado. O último passo – a Ação – tem início após a sessão de planeamento.

Método

A aplicação do método a crianças do pré-escolar teve lugar na sequência de um convite de um professor de uma escola pública designada por “Centro Educativo de Lagoas”, perto de Ponte de Lima, no Norte de Portugal, para uma palestra sobre criatividade e inovação a crianças dos 4 aos 10 anos. Explicou o professor Jorge Barbosa que fazerem convites desta natureza a entidades relacionadas com os temas anuais do projeto educativo, eram habituais e costumavam correr bem. Mesmo com essa garantia, era de esperar que a reação à palestra poderia ser, no mínimo, de

sonolência, quando não a fuga, a brincadeira e as lutas: numa palavra, o caos total. Ainda por cima em apenas uma hora e meia, com cerca de 200 crianças de diversas idades, dos níveis pré-escolar e 1º ciclo, ou seja, demasiado tempo para uma palestra e tempo demasiado escasso para uma qualquer atividade que se diferenciava do trabalho que costumavam fazer com as educadoras e professoras. Ainda se tentou conhecer melhor o Centro mas a internet não tinha quase nada que esclarecesse. Nunca se tinha feito nada de semelhante nem trabalhado com públicos tão jovens. Ainda por cima o tema anual era a reciclagem de eletrodomésticos, sobre o qual nada se sabia. Mas, por isso mesmo, era um desafio irrecusável e...aceitou-se.

Preparou-se uma curta introdução, com base num texto inédito do escritor João Aguiar, sobre a reinvenção da caneta de tinta permanente, e um vídeo sobre os robots mecânicos do século XVIII, a que se seguiria uma oficina de resolução de problemas sobre o tema proposto, tal como no ensino de adultos. Entrevistaram-se educadoras, procuraram-se projetos semelhantes mas nada parecia indiciar algum sucesso sobre a aplicação da criatividade à reutilização de eletrodomésticos avariados, de modo a proporcionar algo inovador. Na verdade, que podemos nós fazer com uma máquina de lavar roupa, uma televisão ou um computador que deixaram de funcionar, para além de os deitarmos fora ou entregarmos a empresas que se dediquem ao aproveitamento de peças ou materiais recicláveis?

No planeamento da sessão, sugeriu-se uma assistência menos numerosa, dividindo os delegados de turma em grupos sentados à volta de mesas pequenas. Cada mesa contaria com a participação de um adulto, com a missão expressa de não intervir, a menos que fosse mesmo necessário.

Vale a pena, antes de prosseguir, apresentar o Centro Educativo de Lagoas, numa envolvente de reconhecido valor ambiental – a Paisagem Protegida das Lagoas de Bertiandos e S. Pedro d'Arcos – que tem merecido grande atenção da Câmara Municipal de Ponte de Lima, através da promoção de um projeto colaborativo que juntou vários atores locais num projeto de conservação da natureza, de construção social, desenvolvimento rural e territorial. Junto à escola, a Quinta Pedagógica de Pentieiros proporciona atividades que fomentam a valorização e conservação do espaço natural junto da população e dos visitantes. O Centro Educativo de Lagoas tem vindo a desenvolver várias atividades inovadoras com as crianças, como se pode observar no filme disponível em – <https://www.youtube.com/watch?v=tOUqEwl2oaA&feature=youtu.be>.

A sessão, devidamente publicitada na escola, iniciou-se à hora prevista, na Biblioteca da escola, previamente equipada com mesas e cadeiras adequadas ao público jovem. Contava-se com cerca de 50 delegados de turma, previamente distribuídos em sete grupos, acompanhados pelos professores ou estagiários. A duração da sessão não poderia exceder os 90 minutos, pois as crianças tinham de apanhar o autocarro.

Relativamente aos objetivos e tal como referido a princípio, a intenção inicial não ultrapassava a possibilidade de levar as crianças a compreenderem como se passava da criatividade (ideia) para a inovação (concretização).

Resultados

Após as apresentações, iniciou-se a sessão com a história de João Aguiar e o vídeo escolhido para ilustrar a transformação da criatividade em inovação. Seguidamente, pediu-se a cada grupo que escolhesse um porta-voz para ir relatando o trabalho realizado ao longo da sessão. Os grupos foram desafiados a escolher os eletrodomésticos que iriam tentar reciclar (um por grupo), o que fizeram rapidamente, tendo cada porta-voz informado todos, com ou sem a ajuda do “megafone” (um cone de sinalização das estradas – Figura 2), ou pondo-se de pé na cadeira (Figura 3), como foi o caso de uma menina de cinco anos, escolhida pelo seu grupo como “chefe”.

Na fase de definição do problema incitaram-se os grupos a imaginar em que é que iriam transformar o eletrodoméstico escolhido, sendo esta a fase em que se registaria o salto criativo mais importante. E, para surpresa de todos, em menos de 20 minutos, todos os grupos sugeriram transformações muito interessantes, constantes no Quadro 1.



Figura 2. A porta-voz anuncia o eletrodoméstico escolhido com o “megafone”



Figura 3. A porta-voz anuncia o eletrodoméstico escolhido pondo-se em pé na cadeira

Quadro 1. Planeamento dos grupos para o tema “Reutilização de eletrodomésticos”

GRUPO N.º	OBJETO	REUTILIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES
1	Televisão	Fazer um jardim com caixas de composto e pedras, por forma a conseguir um jardim vertical	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
2	Frigorífico	Armário para ferramentas	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
3	Máquina de Lavar roupa	Lavar papel com ar quente, extraindo-lhe a tinta, para poder reutilizar o papel	Projeto não concretizável – grupo de 4-5 anos
4	Forno	Casota para o cão	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
5	Tablet	Tabuleiro de xadrez	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
6	Telemóvel	Placa com telemóveis para colar personagens da “Alice no País das maravilhas” e contar a história	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão
7	Televisão	Corpo para construção de robot, com pernas, cabeça e braços	Planeamento e distribuição de tarefas concluído na sessão

Com a animação derivada dos resultados obtidos na fase de definição do problema, avançou-se, na fase do planeamento da ação, para a construção de objetos concretos, ilustrando, assim, a transformação da criatividade em inovação. Todos ficaram impressionados com o modo como se deu a concretização das ideias, com a capacidade de liderança e de planeamento da distribuição das tarefas manifestada pelas crianças, que estiveram ao nível do que normalmente se consegue com adultos.

No final da sessão, pediu-se a cada um dos grupos que explicitasse o modo como distribuíram as tarefas definidas no plano de ação e as respostas foram do género: “...o ‘João’ fica de fazer as latas, pois o pai é serralheiro...”; “...a ‘Maria’ trata do arranjo nos tecidos, pois a mãe já foi modista...”. E assim sucessivamente. Também os professores e educadores consideraram que talvez fosse viável a apresentação pública dos projetos executados, no final do ano letivo.

Habitualmente, procura-se fazer pelo menos uma sessão de *follow-up* durante fase da Ação. Por motivos logísticos não foi possível realizar uma reunião presencial, tendo-se, no entanto, mantido o contato à distância. Assim, foram sendo recebidas mensagens animadoras, como “Os meninos andam todos empolgados com o trabalho que têm para fazer.”

Em inícios de junho, o Centro Educativo de Lagoas organizou uma reunião para apresentação dos trabalhos, projetados na sessão, que contaram com a colaboração de outras crianças que não tinham estado presentes.

As Figuras 4 a 8 testemunham os resultados obtidos pelas crianças, evidenciando bem como foi possível transformar a criatividade em produtos inovadores, consubstanciando, assim, o objetivo de reciclagem de eletrodomésticos.



Figura 4. Fotografia do projeto “TV-jardim”



Figura 5. Fotografia do projeto “Scanner-Xadrês com Batalha de Aljubarrota”



Figura 6. Fotografia do projeto “Écran de telemóveis como suporte de história do Capuchinho Vermelho”



Figura 7. Fotografia do projeto “forno para casota de cão”



Figura 8. Fotografia do projeto “frigorífico-sapateira”

Discussão e conclusões

Toda a orientação tem sido na investigação e experimentação de modelos e ferramentas favorecedoras do trabalho por projeto, que se julga ser um complemento importante para a rotina do dia-a-dia, em termos de transformação do potencial criativo das pessoas em inovação. Em contexto organizacional, este adicional de trabalho é difícil de implementar de uma forma contínua,

pois as pessoas estão sobrecarregas e não encontram no trabalho muitos fatores que as animem, nomeadamente na avaliação do desempenho, sistema de recompensas e tipo de liderança.

Tinha-se experiência de trabalho em contexto de ensino secundário e universitário (Sousa, et al., 2014; Sousa & Monteiro, 2015; 2017) mas duvidava-se da capacidade em dinamizar alunos tão jovens quanto os do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo. Face ao convite para a sessão do Centro Educativo de Lagoas, pensou-se em adaptar a metodologia de resolução criativa de problemas, simplificando-a e tornando-a meramente exemplificativa. No entanto, à medida que a sessão se desenvolvia e que os alunos iam trabalhando, foi visível a perceção de que os resultados de investigações de autores como Dole et al. (2017) pareciam desenrolar-se na sala. A motivação e a autonomia dos alunos aumentavam à medida que se desenrolava a sessão, tendo cada uma das crianças mantido o entusiasmo na realização das tarefas propostas durante a sessão e, posteriormente, na execução das tarefas planeadas, tal como refere Reverdy (2013).

É de notar, ainda, o trabalho colaborativo realizado durante a realização do projeto, em que foram envolvidos outros alunos que não tinham participado na sessão, assim como pais, familiares e amigos, que ajudaram a resolver alguns problemas de execução concreta. Lembre-se que motivação e colaboração foram duas “preferências” emergentes do estudo de Dole, et al. (2017). Os autores que estudam o trabalho de projeto salientam que o trabalho centrado no aluno facilita a assunção de papéis diferenciados de acordo com as capacidades e competências individuais. Tem-se observado esta realidade de forma recorrente, nos vários projetos acompanhados, em contexto empresarial, social e educativo, mas não se quer deixar de salientar o modo como este projeto revelou as excelentes competências de liderança de algumas das crianças.

Não se pode generalizar a partir deste caso particular. Mas pensa-se ter mostrado que a metodologia de resolução criativa de problemas se pode aplicar a públicos muito diversificados e a todas as faixas etárias. Este caso beneficiou do apoio e incentivo dos professores, educadores e da direção da escola, sem os quais nada seria possível, como já alertado (Sousa & Monteiro, 2015; 2017).

Em contexto educativo, é possível generalizar o trabalho em projeto, que tem produzido benefícios reais para as aprendizagens dos alunos, sobretudo nos níveis pré-escolar e básico, que estão mais libertos dos constrangimentos da avaliação e separação por disciplinas. No entanto, todos estão conscientes das limitações que dificultam que estas aborgagens se realizem de forma continuada e, por isso, se tais iniciativas forem ocorrendo com maior frequência, tal já constituirá razão suficiente de contentamento. Registe-se, ainda, o salto qualitativo que é dado quando todos os atores desempenham um papel ativo num mesmo projeto.

Referências bibliográficas:

- Almeida, N. & Edenia R. (2005). Projetos temáticos como alternativa para um ensino contextualizado das ciências: Análise de um caso. *Atas do VII Congresso de Enseñanza de las Ciencias, 1-4*.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Kracjick, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26* (3-4), 369-398.

- Buijs, J. (2002). The Delft Innovation Model, forty years of development. In J. Buijs, R. Lugt, & H. Meer (Eds.), *Idea Safari: Proceedings of the Seventh European Conference on Creativity and Innovation*. Enschede: Twente University Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185.
- Dole, S, Bloom, L. & Doss, K. K. (2017). Engaged Learning: Impact of PBL and PjBL with elementary and middle grade students. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1685>
- Drucker, P. (2007). *Management challenges for the 21st century (2nd Ed.)*. New York: Routledge.
- Firestien, R. G., & Treffinger, D. J. (1992). CPS – And then converge. In Sidney J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving*. Buffalo, N.Y.: The Creative Education Foundation.
- Gordon, W. J. (1992). On being explicit about creative process. In Sidney J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 153-170). Buffalo, N.Y.: The Creative Education Foundation.
- Helle, L., Tynjälä, P. & Olkimuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education: Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
- Isaksen, S. G., Dorval, B., & Treffinger, D. J. (1993). *Creative approaches to problem solving*. Buffalo: CPSB.
- Isaksen, S. G., Puccio, G. J., & Treffinger, D. J. (1993). An ecological approach to creativity research: Profiling for creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 27, 3, 149-168.
- Isaksen, S., & Treffinger, D. (1985). *Creative problem solving: The basic course*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Litchfield, R. (2008). Brainstorming reconsidered: A goal-based view. *Academy of Management Review*, 33 (3), 649-668.
- McPherson, J. H. (1992). The people, the problems and the problem-solving methods. In Sidney J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 198-211). Buffalo, N.Y.: The Creative Education Foundation.
- Nemeth, C. & Nemeth-Brown, B. (2003). Better than individuals? In P. Paulus & B. Nijstad (Eds.). *Group creativity: Innovation through collaboration*. London: Oxford University Press.
- Noller, R., Parnes, S., & Biondi, A. (1992). Implementation expansion: 30 questions. In Sidney J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 234-240). Buffalo, N.Y.: The Creative Education Foundation.
- Osborn, A. F. (1967). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving (3rd revised edition)*. New York: Scribners.
- Parnes, S. J. & Noller, R.B. (1972). Applied creativity: The creative studies project: Part I – The Development. *The Journal of Creative Behavior*, 6, 11-22.
- Parnes, S. J. (1967). *Creative behavior guidebook*. New York: Scribners.

- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets: Pourquoi ? Comment ? Université de Genève.
- Puccio, G., Firestien, R., Coyle, C., & Masucci, C. (2006). A review of the effectiveness of CPS training: a focus on workplace issues. *Creativity and innovation management*, 15(1), 19-33.
- Puccio, G. J., Murdock, M. C., & Mance, M. (2005). Current developments in creative problem solving for organizations: A focus on thinking skills and styles. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 15, 43-76.
- Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet: De la recherche. *Revue Technologie*, 186, 47-55.
- Slabbert, J. A. (1994). Creativity and education revisited: Reflection in aid of progression. *Journal of Creative Behavior*, 28, 61-69.
- Sousa, F. & Monteiro, I. (2015). *Colaborar para inovar: A inovação organizacional e social como resultado do processo de decisão*. Lisboa: Sílabo.
- Sousa, F. & Monteiro, I. (2017). *Liderança de grupos na resolução de problemas complexos: Um guia para a inovação organizacional (2ª Ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Sousa, F., Mendes, A. & Monteiro, I. (2012). Criatividade, educação artística e resolução colaborativa de problemas: Um estudo de caso. *Revista Trama Interdisciplinar*, 3(1), 35-68.
- Sousa, F., Monteiro, I. & Bica, J. (2014). Aprendendo com o insucesso: Um estudo de caso de aplicação da resolução criativa de problemas ao projeto educativo. *Estudos de Psicologia*, 31 (1), 55-63.
- Sousa, F., Monteiro, I., & Pellissier, R. (2015). Adapting large group methods to build small world networks in higher education, *The Quality in Higher Education*, 11, 66-87.
- Sousa, F., Monteiro, I., Walton, A. and Pissarra, J. (2014). Adapting Creative Problem Solving to an Organizational Context: A Study of its Effectiveness with a Student Population. *Creativity and Innovation Management*, 23, 111-120.
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. *Report supported by the Autodesk Foundation*. San Rafael, CA. Retrieved from http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000

Políticas educativas performativas: análise às políticas de combate ao insucesso escolar enquanto medidas de apoio ao desenvolvimento do currículo instituído

Henrique Manuel Pereira Ramalho

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu

hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Com a preocupação de problematizar as interseções estabelecidas entre o currículo escolar e as políticas de combate ao insucesso escolar (políticas educativas em análise), também entendidas como medidas de apoio ao desenvolvimento do currículo instituído, o nosso referencial teórico inscreve-se no capítulo da sociologia da educação, do currículo e das políticas educativas, com o papel de subsidiar a compreensão e interpretação da construção do conhecimento sobre políticas públicas de educação. Trilhamos, ainda e subsidiariamente, as perspetivas do movimento da melhoria das escolas e do movimento das escolas eficazes. Assumindo o primeiro objetivo de interpretar o caráter “terapêutico” de duas das mais destacadas medidas de promoção do sucesso educativo (metodologia Fénix e Turma Mais), um outro objetivo da investigação aqui sumariada passa por relacioná-las com os conceitos de autonomia organizacional e profissional e de descentralização das políticas educativas e curriculares. Operamos com a análise de conteúdo sistemática, procedendo-se à organização de um mapa de interseções e (des)articulações entre conceitos, dimensões, unidades de análise e de contexto, sistematizados com recurso a procedimentos de inferência não frequencial. Tal traduz-se num exercício de agrupamento “referências específicas” empiricamente relevantes no seio do nosso corpus de análise (relatório de acompanhamento científico Fénix, relatório de monitorização Fénix, relatório de monitorização Turma Mais, relatório de meta-avaliação Turma Mais, relatório de avaliação anual do Programa Mais Sucesso Escolar e o respetivo relatório final. Os resultados, sistematizamo-los assim: distinção entre a função pedagógica explícita das medidas, que tende para a homogeneização dos sujeitos que exercem o ofício escolar, e a função de concretizar a sua utilidade oculta no processo de reestruturação do Sistema, sob a capa de uma autonomia e descentralização das políticas educativas, que se mantém capturadas pela racionalidade técnico gestonária do contrato-programa, através da qual as medidas em análise acabam por ser instituídas e normalizadas. É seguida, portanto, a narrativa de uma escolarização ampliada pela via da normalização e institucionalização de soluções ou estratégias locais (medidas) transformadas em políticas standards de nível central.

Palavras-chave: *políticas educativas; currículo instituído; metodologia Fénix; metodologia Turma Mais*

Abstract

With the aim of problematizing the intersections established between the school curriculum and the policies to combat school failure (educational policies under analysis), also understood as measures to support the development of the established curriculum, our theoretical framework is inscribed in the chapter on sociology education, curriculum and educational policies, with the role of subsidizing the understanding and interpretation of the construction of knowledge about public education policies. Let us look, still and subsidiarily, at the prospects of the school improvement movement and the effective school movement. Assuming the first objective of interpreting the "therapeutic" character of two of the most outstanding measures to promote educational success (Fénix methodology and More Class), another objective of the research summarized here is to relate them to the concepts of organizational and professional autonomy and decentralization of educational and curricular policies. We operate with the analysis of systematic content, proceeding to the organization of a map of intersections and (dis) articulations between concepts, dimensions, units of analysis and context, systematized using non-frequency inference procedures. This translates into a grouping exercise of "specific references" that are empirically relevant within our corpus of analysis (Fénix scientific monitoring report, Fénix monitoring report, More Class monitoring report, More Class meta-evaluation report, evaluation report of the Most Successful School Program and its final report. The results, we systematized them like this: the distinction between the explicit pedagogical function of the measures, which tends towards the homogenization of the subjects who perform the school function, and the function of realizing their hidden utility in the process of restructuring the System, under the cover of an autonomy and decentralization of educational policies, which remains captured by the technical managerial rationality of the contract-program, through which the measures under analysis are eventually instituted and standardized. It follows, therefore, the narrative of an expanded schooling by means of the normalization and institutionalization of solutions or local strategies (measures) transformed into standard policies of central level.

Keywords: *educational policies; established curriculum; Fénix methodology; methodology More Class*

Nota introdutória sobre o movimento da melhoria das escolas e das escolas eficazes

A noção de escola eficaz, amplamente conectada à ideia de que deve melhorar continuamente (*improving school*) foi, precocemente, instituída na base de uma racionalidade industrial e tecnológica, na linha de importantes mudanças e influências tayloristas sintetizadas numa espécie de revolução cultural da forma de organizar, consolidar e estudar os sistemas de trabalho no interior das organizações das sociedades modernas, com um consequente prolongamento nas sociedades contemporâneas, sob a forma de cultura mecanicista contemporânea (Bertrand, 1991).

O desempenho humano (de docentes e alunos) tornou-se, assim, na mais relevante variável dos sistemas modernos e contemporâneos de administração organizacional, pela via da condução,

mais ou menos racionalizada, das atividades do Sistema em geral e de cada escola em particular, revelando-se imprescindível ao nível da eficácia das organizações escolares e da eficiência global do respetivo fator humano aí sedado. A propósito, não será despidendo considerar que o movimento das organizações (escolas) eficazes e da sua melhoria (eficaz) contínua remonta à conceção mecanicista de Frederick W. Taylor (1982), quando enfatizava as tarefas, isto é, a busca do aumento dos níveis de eficácia organizacional, com recurso instrumental ao aumento da eficiência de nível operacional dos recursos humanos em operação fabril. Teoricamente associada ao "mecanicismo" ou à metáfora da organização como máquina, sintetizada pela designação da "teoria da máquina" (Katz & Kahn, 1970, p. 92), é uma teoria administrativa e organizacional que assenta na superespecialização do operário, que o robotiza, desenvolvendo uma visão microscópica do homem tomado isoladamente e como mero apêndice da maquinaria industrial, leia-se, escolar.

Na base da dimensão instrumental e normativa almejada pela escola burocratizada surge, ainda, uma função geral que a inscreve na influência restrita do eixo tecnológico e industrial na educação, alinhando-se com a necessidade da escola, alunos e professores promoverem um ensino e uma aprendizagem eficazes, recorrendo, primordialmente, a processos de comunicação e de informação centrados em questões referentes à eficácia de transmissão dos conhecimentos (Bertrand & Valois, 1994).

A visão pragmática de escola eficaz, dotada, necessariamente, de um sentido de melhoria eficaz da ação escolar instrumental e funcional reduzido à influência das variáveis exclusivamente escolares foi inaugurada já na segunda metade do século XX, com os estudos levados a cabo por Coleman (1966) e por Plowden (1967), originalmente interessados na relação suscetível de se estabelecer entre o fator escola e a performance dos alunos, ainda que conectados à causa da função da escola na democratização da sociedade. Não obstante, os subsequentes *Relatório Coleman* e *Relatório Plowden* expuseram outras nuances, apartando-se da relação hipotética da qualidade das escolas com o sucesso escolar dos alunos, fazendo prevalecer a ideia de que esse sucesso seria mais condicionado pelas características socioculturais das famílias de que os alunos eram oriundos.

Ainda assim, o *movimento das escolas eficazes*, agregado à ideia da sua melhoria contínua não se livrou do aporte ideológico de feição produtivista da organização escolar. A propósito, Ronald Edmonds (1979) estabeleceu a correlação entre a otimização de determinadas características das escolas e a melhoria dos resultados escolares de alunos oriundos de meios urbanos desfavorecidos. Dessas características contam-se as seguintes: uma liderança forte; expectativas sobrevalorizadas sobre as aprendizagens dos alunos; ambientes pedagógicos disciplinados; orientação dos processos de ensino-aprendizagem em linha com um quadro de competências básicas padronizado; focalizar a ação da escola na prossecução de objetivos pré determinados; avaliação e monitorização do progresso dos alunos, no sentido de introduzir melhorias contínuas com base numa constante perceção do progresso dos alunos. Não obstante, este autor não foi um apologista da ideia de um modelo único de escolarização dos alunos, rumo ao seu sucesso escolar dos alunos e à eficácia das escolas (cf. Lima, 2008). Continuando a senda do pressuposto de que a escola pode fazer a diferença, Brookover (1981) insistia na influência determinante do clima organizacional da escola no sucesso escolar dos alunos, indo muito para além da influência da origem socioeconómica e cultural dos alunos.

Perspetivando os principais estudos que tiveram mais relevância a este nível (e.g. Mortimore *et al.*, 1988; 1993; Gray, *et al.*, 1999), tal linha de conceção de escola foi conhecendo avanços

significativos na articulação dos *inputs* com os *outputs* mediada e normalizada com a institucionalização da ideia de aluno padrão, em que ele próprio passou a constituir a mais importante medida da eficácia do Sistema, da escola e dos professores. Em qualquer caso, tal perspetiva surge simetrizada com a ideia de que também passou a corresponder ao *valor acrescentado* do investimento educacional ou, dito de outra forma, “sinónimo da eficácia a custo mínimo” (Scheerens, 2004, p. 16). As décadas de 1990 e 2000 foram especialmente incisivas no que concerne à maior explicitação dos fatores condicionantes do sucesso escolar dos alunos, distinguindo entre fatores de natureza organizacional e administrativa (interna) e fatores relacionados com o *efeito escola* (cf. Mortimore *et al.*, 1988, 1993; Levine & Lezotte, 1990; Nóvoa, 1992; Scheerens, 2004; Marzano, 2005; Amorim & Alves, 2015).

Num tempo mais contemporâneo, a abordagem da escola eficaz veio a integrar, definitivamente, o movimento subsidiário da *melhoria contínua das escolas* na linha da “escola aprendente” (Santos Guerra, 2002), centrado no “papel que a liderança pedagógica desempenha na organização das boas praticas educacionais nas escolas e na contribuição do crescimento dos resultados da aprendizagem” (Bolívar, 2012, p. 97). Eis que o fator escola, amplamente circunstanciado ao espectro atómico da sala de aula, se torna central nesta discussão, em que o efeito da pedagogia e do didático emergem como o fator interno da escola que mais influencia as aprendizagens dos alunos (Dionísio, 2010). Este segundo e subsequente movimento, atingindo um relativo grau de autonomia face ao primeiro, tende a focalizar-se na transformação e reestruturação dos processos curriculares, organizacionais, formativos, pedagógicos e didáticos que potenciam a mudança cuja responsabilidade passa a estar centrada nos próprios atores escolares (especialmente, líderes, professores e alunos), dotados dos apoios adequados, que hoje conhece a sua tradução no pressuposto do *efeito escola*.

Congruentemente, a última década, em Portugal, tem sido palco de alinhamentos das políticas educativas com o ideário da escola eficaz e performativa (com referência postrema à noção de sucesso educativo globalmente estruturada), conectada ao pressuposto da melhoria contínua das escolas, decorrente, muito substancialmente, da institucionalização da avaliação externa das escolas (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro). É disso exemplo o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março), enquanto medida de primeira linha centro administrativa e que, subsidiariamente, se articula com medidas de carácter operacional, das quais aqui destacamos a Metodologia Fénix e a Metodologia Turma Mais.

A primeira é caracterizada:

Este projeto assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso. De uma forma sucinta, este modelo consiste na criação de Turmas Fénix – ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo. (DGE, 2019)

A segunda delinea-se da seguinte forma:

A “TurmaMais” é um projeto que se caracteriza por utilizar pedagogias diferenciadas e formas diversificadas de organização do grupo turma, permitindo

um trabalho colaborativo através de parcerias pedagógicas. Esta pode ser encarada como medida preventiva, interventora ou compensadora, de acordo com a tipologia de cada aluno envolvido. Esta tipologia consiste em criar uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade, com dificuldades idênticas numa determinada disciplina. Nesta espécie de ‘plataforma giratória’, cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, mais harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem e sem sobrecarga de horas semanais para os alunos. Ao longo do ano, os alunos vão entrando ou saindo da “TurmaMais”, consoante vão adquirindo o ritmo próximo dos seus pares que estão na turma “mãe”. (DGE, 2019)

A administração central manteve a tradição, já longa entre nós, de introduzir mecanismos de recentralização do local, referindo-nos, por um lado, ao artigo 6.º do *Edital Mais Sucesso Escolar* (ME, 2009), com a função de regulamentar as propostas, normalizar a sua operacionalização e a monitorização e avaliação da sua execução, a cargo de entidades centrais distintas – Gabinete de Gestão Financeira, Gabinete de Avaliação Educacional (substituído pelo Instituto de Avaliação Educativa em 2014) e Inspeção-Geral da Educação. Por outro, e mais significativamente, referimo-nos ao acompanhamento e supervisão das estratégias locais de promoção do sucesso escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril) e à criação da Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, composta por dirigentes de instâncias (concentradas e desconcentradas) do Ministério da Educação e por representantes das unidades escolares que deram origem a ambas as medidas (Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro).

Mantendo-se na linha do referencial de matiz tecnocrata e centralista da avaliação externa das escolas, as medidas de combate ao insucesso escolar aqui mobilizadas orientam-se para a adoção de modelos organizacionais e pedagógicos a instituir nas escolas, adotando a configuração de “boas práticas” a reproduzir em todas as unidades do Sistema que o justifiquem, como disso são exemplo as figuras recém instituídas do centro de apoio à aprendizagem, centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação e os centros de recursos para a inclusão, enquanto medidas uniformes de promoção da escola inclusiva (cf. Pereira, et al., 2018). Decorrem, ainda, da pressão suscitada pela divulgação de estudos internacionais, como o TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), o Pisa (Programme for International Student Assessment), e o mais recente relatório da OCDE sobre políticas de avaliação em Portugal, no qual é discutido o problema da retenção dos alunos (um dos indicadores do insucesso escolar).

Eis que o centro administrativo mantém o seu protagonismo de decisor de última instância, a pretexto da necessidade de elevar os níveis de eficácia das escolas e da qualidade educativa. Sintomático disso mesmo foi a adesão de Portugal ao programa da União Europeia – Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020) (Comissão Europeia, 2019) –, que define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus até 2020.

Em termos gerais, podemos sintetizar o carácter performativo das medidas de combate ao insucesso escolar em duas vertentes subsidiárias entre si: i) a eficácia da escola, referindo-se ao desempenho de cada escola relativamente aos resultados alcançados, em comparação com um

referencial (referentes) pré definidos (no caso português, instituído pela avaliação externa das escolas); *ii*) a melhoria eficaz da escola, enquanto processo gestor de otimização contínua das performances e, conseqüentemente, dos resultados dos alunos, a que subjaz o instrumento estrategicamente conhecido por *plano de melhoria* (também instituído no âmbito da avaliação externa das escolas).

Preconiza-se, então, um quadro de medidas de combate ao insucesso escolar que garantam que a totalidade dos alunos sejam envolvidos em estruturas curriculares formalmente instituídas durante um período de tempo considerado essencial para a aquisição de competências necessárias ao desempenho de uma atividade produtiva e útil à sociedade. Portanto, não nos referimos aqui, apenas, à performance escolar mas, mais latamente, à performance produtiva do aluno, esta alusiva à aquisição de comportamentos socialmente determinados e instituídos (cf. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), cuja estrutura curricular instituída tem a preocupação em corresponder, encerrando uma conceção de escola transbordante de práticas pedagógicas e didáticas performativas – escolas, professores e alunos *performers* (Iccle, Bonatto & Pereira, 2017).

A circunstância de estarmos a analisar duas das mais signatárias medidas de combate ao insucesso escolar não nos impede de tomar o currículo como a referência última (Perrenoud, 2003), à qual se reportam as formas e as normas do que se considera ser a excelência escolar e uma escola performativa. Pelo contrário, os critérios curriculares definidores da excelência tendem a ser arbitrários, e ainda que as medidas de combate ao insucesso escolar assentem em pressupostos de alguma diferenciação pedagógica e didática, o seu objetivo base terá muito mais a ver com a afirmação dessa arbitrariedade do que a sua relativização, incorrendo tais medidas num caráter um tanto ou quanto instrumental, terapêutico e útil à afirmação de um currículo uniforme e definitivamente instituído (cf. Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho). Congruentemente, tais medidas almejam a adoção de modelos pedagógicos e didáticos suscetíveis de controlar os “fatores que contribuem para a eficácia e melhoria das escolas” sob o argumento de que a escola (eficaz e continuamente em melhoria) faz a diferença (Brookover, 1981) no sucesso escolar dos alunos, para, aparentemente, secundarizar o efeito de outras variáveis da cariz mais sociocultural (Duru-Bellat, 2002).

Notas metodológicas

Metodologicamente, obedecemos a um procedimento caracteristicamente taxonómico, com recurso a um processo de codificação dos dados brutos inscritos nos documentos selecionados, correspondendo a uma agregação em unidades semânticas de registo ou “unidades de análise” (Almeida & Pinto, 1995, p. 105), pela execução de “recortes de nível semântico” alinhados com o sentido dado à “noção de tema”. Configuramos, assim, uma “análise temática” com recurso a “proposições portador[as] de significações isoláveis” ou “palavras plenas” (Bardin, 1995, p. 104-105), ou a “códigos de definição da situação”, que passa por descobrir “núcleos de sentido” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221-223) com significado para os objetivos analíticos.

Obedecendo a um processo de inferência não frequencial, procede-se a uma “interpretação controlada” (Bardin, 1995, p. 133), alinhada com um exercício de agrupamento de significações da mensagem (Almeida & Pinto, 1995, p. 134-137), recorrendo a um processo de enumeração de “referências específicas” empiricamente relevantes. Para o efeito, foi utilizada uma escala relativa de dois graus de agregação semântica (P+ – presença maior, P- – presença menor e A – ausência) das referências específicas, no sentido de as enquadrar com o horizonte analítico e inferencial das nossas categorias.

Categorização, codificação, sistematização e apresentação dos dados

O critério de análise que envolveu as respetivas categorias temáticas (Bardin, 2011) baseou-se numa classificação extraída do *corpus* documental de cada um dos documentos analisados, mediados pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito. No cômputo global, o nosso *corpus* documental integrou os seguintes documentos:

Quadro 1. *Corpus* documental

Documento	Designação
D1	<i>Relatório de Acompanhamento Científico Fénix</i>
D2	<i>Relatório de Monitorização Fénix</i>
D3	<i>Relatório de Monitorização Turma Mais</i>
D4	<i>Relatório de Meta-Avaliação Turma Mais</i>
D5	<i>Relatório de Avaliação Anual do Programa Mais Sucesso Escolar</i>
D6	<i>Relatório Final do Programa Mais Sucesso Escolar</i>

Fonte: autor

Em conformidade com a metodologia explanada, operamos com os seguintes elementos de codificação e categorização, sistematização e apresentação dos dados decorrentes da agregação semântica das unidades de contexto:

Quadro 2. Quadro referencial de categorização, codificação e sistematização dos dados

Categorias temáticas	Unidades de análise	Agregação dos conteúdos extraídos das Unidades de Contexto (segundo o critério da análise semântica)				
		Doc.	P+	P-	A	
CT1 Heteronomia/ autonomia organizacional	UA1 – Orientação para estratégias diferenciadas de iniciativa local	D1	x			
		D2	x			
		D3			x	
		D4			x	
		D5			x	
		D6		x		
	UA2 – Orientação para a reprodução organizacional e pedagógica <i>standard</i>			P+	P-	A
		D1			x	
		D2			x	
		D3	x			
		D4	x			
		D5	x			
	CT3 Caráter (des)centralista das medidas	UA3 – Associação ao projeto educativo		P+	P-	A
			D1			x
D2					x	

		D3			x
		D4			x
		D5			x
		D6			x
	UA4 – Associação ao regulamento interno		P+	P-	A
		D1			x
		D2			x
		D3			x
		D4			x
		D5			x
		D6			x
	UA5 – Associação ao plano anual de atividades		P+	P-	A
		D1			x
		D2			x
		D3			x
		D4			x
		D5			x
		D6			x
	UA6 – Associação ao plano curricular		P+	P-	A
		D1			x
		D2		x	
		D3			x
		D4			x
		D5			x
		D6			x
	UA7 – Referência à ideia de currículo e exame nacionais		P+	P-	A
		D1	x		
		D2	x		
		D3	x		
		D4	x		
		D5	x		
		D6	x		
CT4 Sentidos dados à função docente	UA8 – Tradução das estratégias num saber performativo didático e pedagógico padronizado		P+	P-	A
		D1	x		
		D2	x		
		D3	x		
		D4	x		
		D5	x		
		D6	x		
	UA9 – Tradução das estratégias num saber pedagógico e didático autónomo e diferenciado		P+	P-	A
		D1		x	
		D2			x
		D3			x
		D4		x	
		D5			x
		D6		x	

CT5 Efeito no <i>ofício de aluno</i>	UA10 – Aluno-ator-produtor de conhecimento e atividades de aprendizagem		P+	P-	A
		D1			x
D2					x
D3					x
D4					x
D5					x
D6					x
UA11 – Aluno-reprodutor de atividades e conhecimento		P+	P-	A	
	D1		x		
	D2	x			
	D3		x		
	D4	x			
	D5	x			
	D6		x		

Fonte: autor

A Metodologia Fénix e a Turma Mais enquanto medidas de apoio ao desenvolvimento do currículo instituído: logicidades e sentidos discursivos

Assumindo o primeiro objetivo de interpretar o caráter “terapêutico” de duas das mais destacadas medidas de promoção do sucesso educativo (metodologia Fénix e Turma Mais), o objetivo mais contíguo à nossa análise passou por relacioná-las com os conceitos de autonomia organizacional e profissional e de descentralização das políticas educativas e curriculares, a que associamos, subsidiariamente, as consequências operadas ao nível dos sentidos dados à função docente e ao nível dos efeitos entalhados no ofício de aluno.

Congruentemente, o sentido autonómico suscitado pelos documentos que concretizam a narrativa organizativa, pedagógica e didática da metodologia Fénix tende a alinhar-se com estratégias diferenciadas de iniciativa local, contrariamente aos restantes documentos (monitorização e meta-avaliação Turma mais e relatórios de avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar), cujo conteúdo, seguindo o critério da análise semântica, ocultam este tipo de alinhamento. Inversamente, os mesmos documentos recorrem ao pressuposto discursivo da reprodução organizacional e pedagógica dotados de procedimentos e formas de trabalhar standardizados. Eis a escola, as suas práticas e os seus atores sintetizados na metáfora subsidiada pela “teoria da máquina” (Katz & Kahn, 1970).

Assim, ganha relevo o pressuposto de que as medidas de combate ao insucesso escolar, tendo origem em contextos periféricos, passam a ser apropriados e instituídos no quadro de um programa de feição centralista, provocando, por exemplo, a inibição da sua prossecução com base no desenvolvimento e operacionalização de estratégias sustentadas em saberes organizacionais, pedagógicos e didáticos autónomos e diferenciados, em função dos diferentes contextos da periferia. Como tal, a agenda central do combate ao insucesso escolar, aqui traduzido por duas medidas concretas, mantém-se fiel à preocupação instrumental com variáveis de natureza organizativa, pedagógica e didática, exclusivamente indagados pelo modelo *input-process-output* (Fialho & Verdasca, 2012).

Recorrentemente, a importância do capítulo da descentralização das políticas e práticas educativas decorrentes da aplicação das medidas de combate ao insucesso escolar sai, francamente, diminuída, tendo em conta o facto de que os diferentes discursos emanados de todos

os documentos analisados pelo critério semântico se desconectam totalmente da ligação dos pressupostos decorrentes dos documentos estruturantes que, por princípio, devem simbolizar uma maior ou menor escala descentralizadora daqueles políticas e práticas escolares. Ou seja, tanto as medidas de combate ao insucesso escolar em análise, bem como os relatórios de avaliação do programa genitor que os alberga não apresentam qualquer articulação semântica explícita com o projeto educativo, com o regulamento interno, com o plano curricular e com o plano anual de atividades das escolas. Inversamente, as referências e alusões à ideia de realizar o currículo nacional e de preparar os alunos para os exames nacionais abundam em todos os documentos analisados, articulando-se com a noção de escola eficaz envolta por uma cultura mecanicista de feição recentralizadora contemporânea (Bertrand, 1991) do Sistema.

Isto leva-nos a retomar a anterior ideia de que tais medidas de combate ao insucesso escolar, ainda que tenham origem na periferia, transformam-se em grandes operações do centro administrativo, precisamente na linha da “superioridade da administração burocrática” (Weber, 1993, p. 178) configurada na imagem forte do Estado administrativo (Weber, n.d.).

De uma forma absolutamente articulada, tanto o que diz respeito aos sentidos dados à função docente como aos efeitos no ofício de aluno, prevalecem as assunções feitas à tradução das estratégias num saber performativo didático e pedagógico padronizado e ao efeito de aluno-reprodutor de atividades e conhecimento, respetivamente, pelo que o desempenho humano (professores e alunos) apresenta-se, assim, na mais relevante variável das medidas em análise, segundo uma política que passa a ter a configuração, quase exclusiva, centro administrativa (Mortimore *et al.*, 1988; 1993; Gray, *et al.*, 1999), induzindo mecanismos de monitorização e avaliação traduzidos em estratégias de vigilância, mais ou menos racionalizada, das atividades do Sistema em geral e de cada escola, em particular. Destaca-se, aqui, a preocupação em tais medidas corresponder, à conceção de escola transbordante de práticas pedagógicas e didáticas performativas – escolas, professores e alunos *performers* (Icclle, Bonatto & Pereira, 2017).

Notas finais

A análise de conteúdo realizada permitiu verificar para cada categoria e respetivas unidades de análise, utilizando o critério semântico, os sentidos discursivos associados ao contributo de duas das mais signatárias medidas de combate ao insucesso escolar (*Metodologia Fénix* e *Turma Mais*) para o desenvolvimento do currículo instituído, sendo que:

a. Observa-se a distinção entre a função pedagógica explícita das medidas, que tende para a homogeneização das estratégias pedagógicas e didáticas levadas a cabo pelos sujeitos que exercem o ofício escolar, e a função de concretizar a sua utilidade oculta no processo de reestruturação do Sistema, sob a capa de uma autonomia e descentralização das políticas educativas, que se mantém capturadas pela racionalidade técnico gestonária do contrato-programa, através da qual as medidas em análise acabam por ser instituídas e normalizadas;

b. Pela mesma via (contrato-programa), é construída uma narrativa de uma escolarização ampliada pela via da normalização e institucionalização de soluções ou estratégias locais (medidas) de combate ao insucesso escolar transformadas em políticas *standards* de nível central;

c. A reestruturação do Sistema sintetiza-se na institucionalização de um programa nacional de combate ao insucesso escolar, composto, em boa parte, por medidas locais “nacionalizadas” que tendem para uma relativa, senão absoluta, homogeneização dos respetivos pressupostos que lhes dão origem;

d. O caráter performativo com que os atores são vinculados às medidas em análise tende a provocar um efeito de descentralização das responsabilidades pelo êxito do programa nacional de combate ao insucesso escolar, claramente radicadas numa agenda de políticas educativas performativas, não se desvinculando, porém, da ideia de ter de concorrer, quase exclusivamente, para o desenvolvimento e implementação de um currículo escolar centralmente instituído.

Referências bibliográficas:

- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Amorim, S. & Alves, J. (2015). Os Fatores Organizacionais e o (In)Sucesso Escolar. In Joaquim Machado (coord.) et al. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres* (pp. 567-578). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bertrand, Y. (1991). *Culture Organisationnelle*. Québec: Presses de L'Université du Québec.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brookover, W. B. (1981). *Effective Secondary Schools*. Philadelphia: RBS Publications. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231088.pdf>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Comissão Europeia (2019). *Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF2020)*. Disponível em https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_pt
- Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro – cria a Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar. Diário da República, 2.ª série, n.º 2. Lisboa. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_100_2010_mse1.pdf
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho – homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, 2.ª série, n.º 143.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho – estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Diário da República 1.ª série, n.º 129. Lisboa.
- Direção-Geral de Educação (2019a). *Turma Mais*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/turma-mais>

- Direção-Geral de Educação (2019b). *Fénix*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/fenix>
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 305-316. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8802.pdf>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Isabel F. & José V. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da melhoria eficaz da escola. In Isabel Fialho & José Verdasca (coords.). *Turma Mais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso* (pp. 17-44). Évora: CIEP-EU. <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L2.pdf>
- Gray, J., et al (1999). *Improving schools: performance & potential*. Buckingham: Open University Press.
- Icle, G.; Bonatto, M. & Pereira, M. (2017). Performance e Escola. *Cad. Cedes, Campinas*, 37(101), 1-4. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00001.pdf>
- Katz, D. & Kahn, R. (1970). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas Editora.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Diário da República, Série I-A. n.º 294. Lisboa.
- Levine, D. & Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research & Development.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marzano, R. (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Mortimore, P.; Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.
- Mortimore, P. (1993) School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290–310.
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pereira, F. (coord.) et al., (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools: A report of the central advisory council for education*. London: Her Majesty's Stationery Office. Disponível em <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril de 2016 – cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Diário da República, Série I, n.º 70. Lisboa.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Santos Guerra, M. (2002). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Taylor, F. W. (1982) (1.ª ed. 1911). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Ed. Atlas.

Weber, M. (n.d.). *O Político e o Cientista*. Lisboa: Editorial Presença.

Weber, M. (1993). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

A “nova” Gestão Flexível como política curricular: entre a *insularidade* e a *hibridez* curriculares

Henrique Manuel Pereira Ramalho

Escola Superior de educação – Instituto Politécnico de Viseu

hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Com o objetivo de discutir o atual quadro legislativo que vem retomar a agenda da gestão flexível do currículo (despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho), interessam-nos as interseções estabelecidas entre a conceção de uma sociologia do conhecimento educacional (Young, 2010), que analisa a relação entre a sua (re)centralização em versão de conhecimento oficial (Apple, 1997) de feição internalista e vocacional e a versão localista e externalista, configurando-se como uma “nova” gestão flexível inserida no plano da hibridez curricular (Young, 2010). Num segundo objetivo, é retomada a problemática da autonomia curricular das escolas para ressituar o conceito de autonomia (Almeida, 2011), visando a desconstrução dos sentidos que lhe são oficialmente atribuídos. Problematiza-se, ainda nessa linha de análise, o alegado papel subsidiário do Ministério da Educação face ao trabalho das escolas, tomando-o como um argumento de inversão do real sentido que, a partir de 2018, tem vindo a ser dado aos processos da decisão curricular. Concretiza-se um exercício analítico-interpretativo no sentido de perspetivar a atual política educativa e curricular emanada do decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, segundo o pressuposto de uma orientação política que se centra “nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”, a propósito da abordagem que fazemos à “nova” gestão flexível, circunstanciada no conceito teórico de hibridez curricular. Metodologicamente, procedemos a uma análise de conteúdo sistemática (Bardin, 2011) ao corpus legislativo em estudo. No quadro dos resultados, aventamos orientações contraditórias nos diferentes pontos da nossa análise: i) os sentidos e significados com que a autonomia curricular surge instituída em sede de discurso oficial (e.g. decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho) tendem a ser descoincidentes e, até contraditórios, com o significado concetual de que nos acercamos aquando do nosso referencial teórico; ii) decorrente da anterior ilação, percebe-se que a agenda da flexibilidade curricular tende a surgir como um instrumento autogestionário de um planeamento curricular de feição centralista, ainda que matizado por nuances externalistas que, per se, não contrariam o domínio, já clássico entre nós, da orientação top-down da decisão curricular.

Palavras-chave: *políticas educativas e curriculares; autonomia; “nova” gestão flexível do currículo; insularidade curricular; hibridez curricular*

Abstract

In order to discuss the current legislative framework that resumes the agenda of flexible curriculum management (Order no. 5908/2017, of July 5), we are interested in the intersections established between the conception of a sociology of educational knowledge (Young, 2010), which analyzes the relationship between its (re) centralization in the official knowledge version (Apple, 1997) of internalist and vocational facet and the localist and externalist version, being configured as a "new" flexible management inserted in the curricular hybridity plan (Young, 2010). In a second goal, it resumed the issue of curricular autonomy of schools to resituate the concept of autonomy (Almeida, 2011), aimed at the deconstruction of the senses that are officially assigned. It discusses It is also in this line of analysis, the alleged subsidiary role of the Ministry of Education over the work of schools, taking it as an inversion argument real sense that, from 2018, has been given to the processes of the curricular decision. An analytic-interpretative exercise is carried out in the sense of pursuing the current educational and curricular policy emanating from the Decree-Law no. 55/2018, of July 6, according to the presupposition of a political orientation that focuses "on the people that guarantees the equality of access to the public school, promoting educational success and, in this way, equal opportunities", about the approach we take to the "new" flexible management, detailed in the theoretical concept of curricular hybridization. Methodologically, we proceed to a systematic content analysis (Bardin, 2011) to the legislative corpus under study. In the framework of the results, we propose contradictory orientations in the different points of our analysis: i) the meanings with which the curricular autonomy arises established in official discourse (e.g. Decree-Law no. 55/2018, of July 6) tend to be discoincident, and even contradictory, with the conceptual meaning of which we approach our theoretical frame of reference; ii) from the previous lesson, we can see that the curriculum flexibility agenda tends to emerge as a self-managed instrument of curricular planning with a centralist feature, although it is by externalist nuanced, per se, do not contradict the already classic domain between we, from the top-down orientation of the curricular decision.

Keywords: *educational and curricular policies; autonomy; "New" flexible curriculum management; curricular insularity; curricular hybridity*

Autonomia e escola como organização curricular autónoma: breve introdução da problemática

Num ensaio introdutório de concetualização, interessa-nos revisitar o debate, já longo entre nós, da relação entre os discursos da autonomia e a sua efetiva realização no campo educacional e curricular, com a crença de que ao conceito de autonomia aporta-se um pluralismo de esferas da sua efetivação, designadamente educacional, cultural, política e ideológica. Etimologicamente, o termo advém do grego antigo *αὐτονομία*, uma junção de *αὐτο*, "de si mesmo" + *νόμος*, "lei", ou seja, "aquele que estabelece suas próprias leis", tendo evoluído, no quadro desse mesmo sentido, para aplicações diversas. Desde a sua origem, o seu sentido etimológico manteve-se fortemente conectado à ideia da participação sociopolítica, sendo, ainda, transversal aos discursos da (des)centralização dos modelos governativos das sociedades humanas, confundindo-se, ainda,

com a apologia de estruturas democráticas consolidadas, precisamente com o fim de dirimir a clássica relação assimétrica ocorrida entre governantes e governados das sociedades modernas. Como qualquer outro fenómeno social, a autonomia (reportando-se tanto aos atores, na sua forma singular, como aos grupos sociais, na forma de coletividades que representam) traduz-se, antes de tudo, numa construção social, histórica, cultural e, necessariamente, política, tendo desaguado na ideia genérica de autogoverno do ator e dos grupos sociais (Melo, 2017). Assim, o conceito de autonomização engloba: participação, direitos e responsabilidades, formação de capacidades e/ou integração social. A autonomização implica transferência de poderes individuais, oportunidade de tomar decisões que afetem positivamente as suas vidas e o seu bem-estar, formulação de estratégias de ação e participação e construção de programas e projetos de participação na sociedade, opondo-se à ideia de heteronomia.

No quadro particular da esfera educacional, o conceito de autonomia tem sido alvo de uma mobilização recorrente, ora num sentido mais crítico, para contestar os modelos de governação da educação de cariz centralista (autonomia relativa), ora para servir de uma base discursiva eloquente para mitigar essas mesmas tendências centralistas que têm caracterizado o governo dos sistemas educativos modernos e contemporâneos (*autonomia decretada* que suporta a retórica oficial), suscitando, para o que nos interessa, aquilo a que José Carlos Morgado (2000) se referiu como *(des)construção da autonomia curricular*.

De uma forma geral, os estudos da autonomia das escolas têm-nos levado a conclusões que circunstanciam o estado autónomico das escolas na escala da autonomia decretada, enquanto retórica do discurso oficial, chegando, mesmo, a desvirtuar o sentido etimológico do termo (cf. Formosinho, 1999; Lima, 1999, 2002, 2007; Afonso, 2002; Barroso, 2004, 2008, Estêvão, 2013). Podemos sintetizar essa linha de análise nos argumentos conectados ao ideário da “participação democrática nas decisões como forma de socialização para a participação cívica e o estabelecimento de fóruns de debate sobre essas questões” (Formosinho et al., 2010, pp. 150-152), em contraponto ao facto de a

autonomia das escolas não se limita a ser uma “ficção”, tornando-se muitas vezes, uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão. (Barroso, 2004, p. 56)

Tal tem motivado a emergência de sentidos desconexos da categoria da autonomia, enquanto campo privilegiado de produção do discurso oficial, sendo que, a pretexto da democracia das escolas,

A partir de meados da década de 1980, a categoria político-educativa conhecida por “gestão democrática” das escolas vai sendo objecto de uma crescente desvitalização e erosão nos discursos políticos e nos textos normativos. Trata-se, do ponto de vista formal, da fase de produção de um extenso corpus de diplomas que regulamentará ao detalhe a vida nas escolas básicas e secundárias, sob praticamente todos os pontos de vista. (Lima, 2009, p. 234)

Esta tendência tem tido consequências no campo mais restrito do discurso curricular oficial, agilizado na base de uma retórica prescritiva de uma alegada autonomia curricular das periferias, precisamente à custa de outras interseções vocabulares, como será exemplo disso as categorias localistas (para além de tudo, com significado cultural e ideológico) da descentralização,

territorialização, gestão, decisão, delegação, eleição e colegialidade. Na linha mais substantiva da autonomização das escolas,

conceder autonomia a uma escola deve configurar um ato de atribuição de um poder de atuação lato, e não apenas um conjunto de “pequenas liberdades” ou “benefícios”, seguramente relevantes – como seja a possibilidade de ter mais créditos horários, ou a colocação de um psicólogo, como contrapartida de melhorias em determinados critérios predefinidos – mas manifestamente restritos, ou demasiado “experimentais”, para que a escola possa ir ao encontro pleno do que a sua comunidade próxima requer. [...]. Ao mesmo tempo, conceder autonomia às escolas levará a um processo de “singularização”, em oposição à uniformização ainda prevalecente do nosso sistema educativo, que tornará as escolas em lugares de maior eficiência e de encontro com as necessidades e desejos das famílias nas quais encontra a sua razão de ser. (Cabral & Bessa, 2014, pp. 108, 109)

Ao contrário da retórica discursiva instituída pela *autonomia decretada*, que, através, por exemplo, da avaliação externa das escolas e da avaliação do desempenho docente, tem feito prevalecer o argumento do *fator escola*, a linha crítica da autonomização das periferias desenvolve o argumento de que o saber escolar, com a necessária tradução no saber curricular, mantém-se, inevitavelmente, relacionado com os fatores locais. É indiscutível o facto de a escola pública recrutar os

seus alunos no próprio território onde está instalada, o lugar simbólico da escola – tão importante para determinar o alcance de seu papel institucional – passa a ficar atrelado ao próprio lugar ocupado pelo território no mapa sócioespacial das cidades. Donde se conclui que um território segregado, por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização. (Santos; Moreira & Gandin 2018, p. 775)

Portanto, ao argumento do *território curricular autónomo*, juntamos o efeito do espaço social, de lugar (Bourdieu, 2012), de território ou de vizinhança (Andrade & Silveira, 2013) efeito de lugar, efeito de território, de vizinhança, de geografia de oportunidades (Bruno & Mendes, 2014), ou, ainda, *zip code effect* (Buras, 2015) exercido sobre uma determinada dinâmica escolar na consideração dos potenciais e efetivos impactos do local onde as pessoas vivem e das suas características socioculturais, dos seus modos de vida, das suas experiências e trajetórias de vida e das oportunidades e condicionalismos associados a esse lugar.

Não obstante,

É no quadro destas ideias que se situa a flexibilização curricular e que implica deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, tradicionalmente “vigilados” pelo governo central, para as escolas, passando estas, no âmbito da gestão curricular, a serem reconhecidas como *locis* de decisão concretizadas em instâncias grupais (equipes escolares) e individuais (professor como decisor do currículo flexível). (Santos & Leite, 2018, p. 838)

Porquanto, a trajetória da retórica discursiva da *autonomia decretada* parece ter desenvolvido uma tendência generalizada para ratificar a ideia de que o currículo é um texto simultaneamente de realização prática e de prescrição simbólica e ideológica, interessado não apenas na transmissão de um determinado conhecimento (oficial), na forma de “sistemas apostilados” (Marcondes & Moraes, 2013, p. 452), mas também de uma determinada perspectiva de sociedade (Apple, 2017), em que os centros de decisão, de feição concentrada ou desconcentrada, se ocupam da vigilância das periferias no seu papel de gerir e implementar as decisões curriculares.

Notas metodológicas

Metodologicamente, obedecemos a um procedimento caracteristicamente taxonómico, com recurso a um processo de codificação dos dados brutos inscritos nos documentos selecionados, correspondendo a uma agregação em unidades semânticas de registo ou “unidades de análise” (Almeida & Pinto, 1995, p. 105), pela execução de “recortes de nível semântico” alinhados com o sentido dado à “noção de tema”. Configuramos, assim, uma “análise temática” com recurso a “proposições portador[as] de significações isoláveis” ou “palavras plenas” (Bardin, 1995, p. 104-105), ou a “códigos de definição da situação”, que passa por descobrir “núcleos de sentido” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221-223) com significado para os objetivos analíticos.

Obedecendo a um processo de inferência não frequencial, procede-se a uma “interpretação controlada” (Bardin, 1995, p. 133), alinhada com um exercício de agrupamento de significações da mensagem (Almeida & Pinto, 1995, p. 134-137), recorrendo a um processo de enumeração de “referências específicas” empiricamente relevantes. Para o efeito, foi utilizada uma escala relativa de dois graus de agregação semântica (P+ – presença maior, P- – presença menor e A – ausência) das referências específicas, no sentido de as enquadrar com o horizonte analítico e inferencial das nossas categorias.

Categorização, codificação e sistematização dos dados

O critério de análise que envolveu as respetivas categorias temáticas (Bardin, 2011) baseou-se numa classificação extraída do *corpus* documental de cada um dos documentos analisados, mediados pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito. No cômputo global, o nosso *corpus* documental integrou os seguintes documentos:

Quadro 1. Corpus documental

Documento	Designação
D1	Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho – regulamenta a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.
D2	Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – define a estrutura do currículo nacional
D3	Relatório de implementação experimental do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC)

Fonte: autor

Em conformidade com a metodologia explanada, operamos com os seguintes elementos de codificação e categorização, sistematização e apresentação dos conteúdos decorrentes dos dados documentais:

Quadro 2. Quadro referencial de codificação, categorização e sistematização dos dados

Categorias temáticas	Unidades de análise	Agregação dos conteúdos extraídos das Unidades de Contexto (segundo o critério da análise semântica)			
		Doc.	P+	P-	A
CT1 Conceção de currículo	UA1 – Currículo de orientação nacional	D1	x		
		D2	x		
		D3	x		
	UA2 – Currículo de orientação periférica	D1		x	
		D2		x	
		D3		x	
CT2 Sentidos da autonomia curricular das escolas	UA3 – Vinculação à definição curricular central	D1	x		
		D2	x		
		D3	x		
	UA4 – Gestão curricular como prerrogativa da escola como território curricular autónomo	D1	x		
		D2	x		
		D3	x		
CT3 Matriz das referências políticas curriculares	UA5 – Associação a referências centrais	D1	x		
		D2	x		
		D3	x		
	UA6 – Associação a referências locais	D1	x		
		D2	x		
		D3	x		
CT4 Sentidos de escola como contexto curricular	UA7 – A escola como centro de decisão (política) curricular	D1		x	
		D2		x	
		D3		x	
	UA8 – A escola como unidade de gestão e execução curriculares	D1	x		
		D2	x		
		D3	x		

Fonte: autor

Discussão

A nossa análise organiza-se em torno da relação suscetível de estabelecer entre os pressupostos emanados o discurso oficial que, hoje, configura a autonomia e a flexibilidade curricular, especialmente na forma como o discurso provindo da esfera central convoca, mais ou menos, para práticas curriculares decorrentes de uma efetiva decisão curricular autónoma das escolas, na senda da apologia recorrente à autonomia organizacional das periferias.

A noção de gestão flexível do currículo tornou-se recorrente, ainda que intermitentemente, no discurso normativo das últimas duas décadas, em Portugal. Sem ter a preocupação de fazer preciosismos à sua origem e respetiva história, remetemos os nossos argumentos iniciais para a configuração normativa do mais recente formato do discurso oficial que veio retomar, especificamente, esta orientação da política curricular do país.

A propósito, o legislador retoma a articulação do princípio da autonomia das escolas com a gestão curricular que aí deverá acontecer, afirmando mesmo que “o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo” (preâmbulo

do Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho), exacerbando a ideia de que a escola, é, essencialmente, uma organização curricular. Contudo, a velha questão que continua a impor-se é se se trata de uma organização com reais possibilidades para produzir decisão periférica sobre o currículo, olhando, oportunamente, para a escola como território curricular autónomo, ou, tão somente, exercer a gestão e execução de um currículo centralmente definido.

Esta questão fará tanto mais sentido quando o discurso oficial analisado se refere, privilegiadamente, à escola como unidade de gestão curricular e, conseqüentemente, à imperatividade de se desenvolver uma gestão periférica do currículo com vista à operacionalização de um perfil de competências dos alunos (cf. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) pré-normalizado, invocando a necessidade de operar com uma diferenciação pedagógica que deverá estar na base de uma gestão flexível do currículo, na exata medida em que,

Para cumprir este desiderato de promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, o Governo inscreveu no seu Programa orientações para a concretização de uma política educativa que, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, permita a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo. (preâmbulo do Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho)

Porquanto, aportando a ação curricular ao mero efeito de apropriação contextualizada do currículo como referência nacional, o mesmo discurso oficial consagra a possibilidade de as escolas participarem no desenvolvimento curricular, reduzindo essa participação, alegadamente autónoma, a uma experiência pedagógica (experimental), por meio de uma adesão voluntária ao

projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário. Este projeto é aplicado em regime de experiência pedagógica, o que permite um acompanhamento, monitorização e avaliação essenciais à sua reformulação. Deste modo, o conhecimento real da sua implementação sustentará o processo de revisão do quadro legal, tendo em vista a sua generalização, salvaguardando a sua aplicação gradual. (preâmbulo do Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho)

Pelo sentido literal imediata e incondicionalmente captado no termo autonomia, adivinhava-se a possibilidade de as escolas usufruírem de uma margem de decisão sobre as suas ofertas formativas e curriculares. Ainda que, parcialmente, os nossos dados apontam para uma versão minimalista de tal possibilidade, precisamente na linha externalista (Young, 2010), que motiva a nossa alusão à hibridiz curricular, ao sugerir, na agenda mais restrita das ofertas formativas de escola, uma perspetiva curricular “mais relevante [...]. Mais inclusivo e adaptável [...] considerado um apoio às finalidades políticas da igualdade e da justiça social” (Young, 2010, p. 184). Contudo, o legislador acaba por contraditar esse propósito autónómico de decisão curricular, determinando que, por um lado, “são definidos os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, nos termos constantes do Anexo ao presente despacho e que deste faz parte integrante” (n.º 2 do Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho). Por outro, “Os estabelecimentos de ensino que se proponham iniciar o projeto indicam as

turmas e, com base nesta identificação, é constituída uma amostra que integra as ofertas educativas e formativas cujas matrizes curriculares-base constituem os Quadros I a X, do Anexo ao presente despacho (n.º 5 do Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho).

Assim, o legislador reforça o carácter centralista da decisão curricular, tomando como objeto central das disposições gerais do diploma um projeto de autonomia e flexibilidade curricular centralmente organizado e que, *per se*, “define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (art.º 1.º do Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho), conjuntando-lhe a definição, em forma e em substância, de currículo oficial:

Para efeitos do presente projeto entende -se por:

a) “Currículo dos ensinos básico e secundário”, o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas “Aprendizagens essenciais”, a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”;

b) “Aprendizagens essenciais”, o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação;

c) “Documentos curriculares”, o conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações, perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, bem como as “Aprendizagens essenciais” de cada área disciplinar e disciplina, constituindo estas últimas as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem;

d) “Matrizes curriculares-base”, o conjunto de áreas disciplinares e disciplinas a lecionar por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma;

Ocorre, assim, que o pressuposto da “insularidade” do conhecimento (Young, 2010, p. 182) inscrito na estrutura geral do currículo surge intocável na instrumentalização que dele se faz como um mecanismo que tende a manter a prerrogativa essencialista e heterónima na definição dos conhecimentos ditos de maior relevância social e cultural de espectro dominante, pelo que o legislador se mantém numa posição de decisor de última instância,

Porquanto, os sentidos subjacentes ao termo autonomia (curricular) inscritos no discurso oficial em análise, ao enveredarem, privilegiadamente, pelo pressuposto da reorganização do trabalho escolar e curricular (cf. Cosme, 2018) colidem, primeiro, com o significado etimológico do mesmo e, segundo, com o subsidiário pressuposto da descentralização das políticas educativas e curriculares, dado que:

8 — O acompanhamento do projeto de cada estabelecimento de ensino é assegurado a nível central e regional por equipas que congregam competências adstritas aos diversos serviços e organismos do Ministério da Educação, adotando um modelo de proximidade, em que se recorre a diferentes dinâmicas, entre elas, a realização de encontros nacionais e regionais, redes de partilha, apoio a distância, visitas às escolas e formação.

9 — Para cumprimento do disposto no número anterior é criada uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, bem como por um conselho consultivo constituído por personalidades de reconhecido mérito na área da educação (n.º 8 do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Eis que se reduz a autonomia curricular ao arquétipo da gestão e execução de matrizes curriculares-base, especialmente focalizado na gestão dos instrumentos de planificação (Cosme, 2018) com recurso ao planeamento periférico (escola e turma/grupo) dessa gestão e execução, insistindo o legislador:

- e) “Autonomia e flexibilidade curricular”, a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”;
- f) “Domínios de autonomia curricular”, áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, integradas na matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, em resultado do exercício de gestão local de flexibilidade inscrito por cada escola nos instrumentos de planeamento curricular. (art.º 2.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

Congruentemente, a normalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular não parece ser suficiente para consolidar a efetivação de práticas autonómicas curriculares das escolas e dos professores. Outros instrumentos, claramente contrários à ideia de *território curricular autónomo* mantêm-se na linha insular da (re)centralização administrativa do Sistema, dotado de mecanismos ativos reestruturação e de vigilância do trabalho curricular periférico, como é o caso da avaliação externa das escolas (cf. Figueiredo; Leite & Fernandes, 2016) e o regime de autonomia, administração e gestão das escolas (cf. Ramalho, 2018), sendo algo bem ilustrativo de uma das mais importantes contradições do Sistema: expande-se a narrativa da autonomia curricular, mantendo a autonomia organizacional e decisional retraída num modelo de gestão vinculado à reestruturação do trabalho do professor suportado pela ideia de uma maior “colegialidade profissional” (Cosme, 2018, p. 59), ainda que redutoramente do tipo gestor, e, conseqüentemente, sinónimo de imputabilidade e responsabilização totais dos atores escolares pelos resultados escolares dos alunos (Tardif, 2013).

Notas finais

A análise de conteúdo realizada permitiu verificar para cada categoria e respetivas unidades de análise, utilizando o critério semântico, os sentidos discursivos associados ao contributo da

“nova” gestão flexível do currículo, que aqui, a pretexto do termo autonomia, associamos aos efeitos da insularidade e da hibridez curriculares, sendo que:

a. Ainda que surjam algumas incursões semânticas que abrem a possibilidade de uma orientação local híbrida na conceção do currículo (internalista e externalista), o discurso oficial que regulamenta a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular mantém-se privilegiadamente alinhado com uma conceção de currículo insularizada pela sua feição, quase exclusivamente, centralista. A parte externalista acaba por representar uma parte mais diminuída e, ao mesmo tempo, instrumental que insere a periferia e os seus atores num estado de hiperresponsabilização pelas condições específicas de desenvolvimento de competências e pela consequente tradução em termos de sucesso escolar dos alunos;

b. A abordagem discursiva que é feita ao pressuposto da autonomia curricular surge discursivamente sedutora entre duas importantes semânticas discursivas: i) uma semântica que vincula o exercício dessa autonomia à prossecução de um currículo nacional, com especial destaque na ligação das práticas curriculares periféricas ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; ii) uma semântica que é argumentada no sentido de ser promovido uma gestão curricular com enfoque nas características e recursos organizacionais, pedagógicos e didáticos dos contextos locais. Assim perspetivado, o discurso oficial mantém-se inalterado no sentido que dá ao termo autonomia, amplamente conectado à ideia de gestão autónoma das escolas;

c. Assiste-se a uma incursão do discurso curricular oficial que procura legitimar a ideia da construção curricular com base em pressupostos centrais mas, também, locais, ou seja, operando com um alegado equilíbrio entre a insularidade e a sedutora hibridez curriculares. Contudo, os pressupostos centrais tendem a conectar-se à ideia de decisão estrutural do currículo, enquanto que os pressupostos associados à autonomia curricular das periferias vinculam-se, mais substancialmente, a uma conceção de escola como unidade de gestão e execução curriculares, ainda que com alguma abertura para a decisão relativa sobre a estrutura curricular instituída (e. g. as ofertas formativas de escola).

Referências bibliográficas:

- Afonso, A. J. (2002). A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público. In Licínio Lima & Almerindo Afonso (Orgs.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização e neoliberalismo* (pp. 75-90). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, A. J. (2011). Autonomia e gestão das escolas públicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 1-9.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Andrade, L. T. & Silveira, L. S. (2013). Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. *Civitas. Revista de Ciências Sociais*, 13(2), 381-402.
- Apple, M. (1997). *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Apple, M. (2017). A luta pela Democracia na Educação Crítica. *Revista e-Curriculum*, 15(4), 894 – 926.

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. S. Paulo: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2008). *Parecer: Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME*.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1997). Efeitos de lugar. In Pierre Bourdieu (coord.). *A miséria do mundo* (pp. 159-166). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bruno, G. & Mendes, I. (2014). Geografia de Oportunidades e a Estruturação da Oferta Educacional: uma análise comparativa entre bairros da região do Barreiro em Belo Horizonte. In Laerthe de Moraes & Abreu Junior *et al.* (2014). *Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: culturas, políticas e práticas pedagógicas e suas relações com a pesquisa* (pp. 1-10). São João del-Rei: UFSJ. Disponível em <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/anais/>
- Buras, K. L. (2015). *Schools, Race and Urban Space: Where the Market Meets Grassroots Resistance*. Routledge: New York.
- Cabral, M. & Bessa, A. (2014). Sobre autonomia das escolas públicas. *E-Pública – Revista Eletrónica de Direito Público*, 1(2), 98-114. Disponível em <https://www.e-publica.pt/volumes/v1n2/pdf/Vol.1-N%C2%BA2-Art.04.pdf>
- Carvalho, J.; Silva, S. & Delboni, T. (2018). Currículos como Corpos Coletivos. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 801-818. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/carvalho-silva-delboni.pdf>
- Cosme, A. et al. (2018). RELATÓRIO: *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017*. Porto: FPCE – UP. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estu_do_pafc.pdf
- Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho – estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Diário da República 1.ª série, n.º 129. Lisboa.
- Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho – define o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, em regime de experiência pedagógica. Diário da República, 2.ª série, n.º 128.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho – homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, 2.ª série, n.º 143.
- Estêvão, C. (2013). Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. *Educação, Temas e Problemas*, 12 e 13, 77-88.
- Figueiredo, C.; Leite, C. & Fernandes, P. (2016). O Desenvolvimento do Currículo no Contexto de uma Avaliação de Escolas Centrada nos Resultados: que implicações? *Currículo sem*

Fronteiras, 16(3), 646-664. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/figueiredo-leite-fernandes.pdf>

- Formosinho, J. (1999). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. et al. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Miguel Leão.
- Lima, L. (1999). Autonomia da Pedagogia da Autonomia. *Inovação*, 12(3), 65-84.
- Lima, L. (2002). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In Licínio Lima & Almerindo Janela Afonso (eds.). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 61-73). Porto: Afrontamento.
- Lima, L. (2007). Administração da Educação e Autonomia das escolas (2007) in Conselho Nacional da Educação (2007), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação* (pp. 15-77). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Melo, R. (2017). A soberania popular revisitada: autogoverno como modo de vida. *Cadernos de Filosofia Alemã*, 22(3), 7-68. Disponível: <file:///C:/Users/hpramalho/Downloads/140085-Texto%20do%20artigo-272863-1-10-20171026.pdf>
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições Asa.
- Marcondes, M. & Moraes, C. (2013). Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 451-463. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/marcondes-moraes.pdf>
- Ramalho, H. (2018). Escolas democráticas sem eleitos: a (pseudo)democracia escolar entre “recrutados”, “designados/indicados” e “cooptados”. In Sofia Viseu et. al. (orgs.) (2019). *25 anos do Forum Português de Administração Educacional – Edição Comemorativa* (pp. 83-86). Lisboa: Designlab4U/ESELx. Disponível em http://www.fpae.pt/wp/wp-content/uploads/2019/05/E-BOOK_FPAAE.pdf
- Santos, A. & Leite, C. (2018). Políticas Curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), pp. 836-856. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-leite.pdf>
- Santos, G.; Moreira, S. & Gandin, L. (2018). Desafios do Trabalho Escolar e do Currículo na Escola Pública: interfaces com o efeito do território periférico. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 760-784. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-moreira-gandin.pdf>
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. In M. Poggi (Ed.), *Políticas Docentes: Formación Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp. 19-44). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Participação e Cidadania Criativa: o trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária

Inês Sousa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

ines_sousa14@hotmail.com

Elisabete Ferreira

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

elisabete@fpce.up.pt

Resumo

A comunicação apresentada incide sobre o estágio na direção de um Agrupamento de Escolas público, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Administração, Gestão e Implementação de Lideranças (AGIL), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). De forma a contextualizar a temática da intervenção nesta escola básica e secundária é importante relevar que a ação se centrou no trabalho na direção, em permanente comunicação com os/as alunos/as, refletindo com eles/as formas de participarem na tomada de decisões na escola. Em concreto tratou-se de uma ação pedagógica desenvolvida em assessoria à direção e na mediação e promoção de diálogos de trabalho comum entre os estudantes e os órgãos de gestão e administração da escola, procurando consolidar o perfil de estudante.

Assim a intervenção dividiu-se entre momentos de observação no gabinete da direção, onde se perceberam práticas, regras, formas de estar e de liderar e as principais preocupações: a qualidade do sucesso educativo dos/as alunos/as – “pensar nas competências que os alunos estão a desenvolver nas aulas e mesmo fora das aulas.” (Entrevista Diretor) – e a participação dos/as estudantes na escola – “nem metade dos alunos foram votar e aqui colocam-se as questões da participação.” (NT: 16/11/18). Neste sentido, abriram-se diferentes espaços e organizaram-se alguns tempos na escola para que os/as estudantes pudessem dialogar em conjunto, identificar problemas, encontrar soluções e partilhá-las em assembleias de escola, com a participação da direção, desenvolvendo competências, conhecimentos e atitudes (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO¹), 2017), de forma ativa, cívica e participada (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017) – uma CIDADANIA CRIATIVA, no sentido de se desenvolver uma postura mais reflexiva e de discussão, em vez de submissa à ciência e aos/às professores/as (Perrenoud, 2005).

¹ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

A reflexão sobre estes meses de intervenção do estágio e o próprio trabalho de assessoria à direção fez-nos pensar e procurar desenhar o perfil do Mestre em Ciências da Educação (CE) nas escolas. Considerando a experiência e os discursos de estudantes/funcionários/professores, tornou-se essencial o trabalho das Ciências da Educação nas escolas, mais concretamente nas direções dos agrupamentos, de forma a ser possível um trabalho de proximidade aos atores do contexto, adaptando-se cada atividade ou ação em função destes e através da criação do que intitulamos de – Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019).

Palavras-chave: *Gestão Democrática; Participação dos Estudantes; Cidadania Criativa*

Abstract

The present paper focuses on the internship in a Public-School Group, within the scope of the Master of Science in Education, in the Administration, Management and Implementation of Leadership (AGIL), in Faculty of Psychology and Educational Sciences University of Porto (FPCEUP). In order to contextualize the intervention theme in this basic and secondary school, it is important to note that the action focused on the work in the direction, in permanent communication with the students, reflecting with them the ways of participating in the decision making. Specifically, it was a pedagogical action developed in advisory to the direction and in the mediation and promotion of dialogue of common work between the students and the management and administration of school looking for the profile of student.

The intervention was divided between moments of observation in the direction office, where practices, rules, ways of being and leading were perceived and the main concerns: the quality of students educational success – "thinking about the competences which students are developing in class and even outside of class." (Interview Director) – and the students participation in the school – "not even half of the students went to vote and here are the questions of participation." (Ground Notes: 16/11/18). In this sense, some spaces were opened and different times was organized in the school so that the students could talk together, identify problems, find solutions and share them in school assemblies, with the participation of management, developing skills, knowledge and attitudes (Profile of students out of compulsory schooling, 2017), in an active, civic and participative way (National Strategy for Citizenship Education, 2017) – a CREATIVE CITIZENSHIP, in the sense of developing a more reflexive and discussed position, rather than submissive to science and to teachers (Perrenoud, 2005).

The reflection of these months of intervention of the internship and the work of advisory to the management made us think and seek to draw the profile of the Master of Science in Education (CE) at school. Considering the experience and the discourse of students / employees / teachers, makes essential the work of Educational Sciences in schools, more concretely in the directions of the schools, so as to be possible a work of proximity to the actors of the context, adapting each activity or action in function of these and through the creation of what we call – Laboratory of Educational and Pedagogical Action (Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019).

Keywords: *Democratic Management; Student Participation; Creative Citizenship*

Introdução

Neste artigo pretende-se dar conta do trabalho de estágio e da intervenção numa escola básica e secundária, a partir da observação do dia a dia da direção e de momentos de debate e reflexão com os/as estudantes. A mediação entre estes diferentes atores permite enquadrar o termo Cidadania Criativa enquanto possibilidade de desenvolvimento de competências de espírito crítico e argumentação nos/as jovens, ao participarem na tomada de decisões escolares. Participação enquanto presença dos/as jovens nos órgãos de gestão e administração e nos momentos importantes de decisão, mas também com novas ideias e poder de exposição de problemas sentidos, de forma a ser possível influenciar efetivamente o que é definido e encontrando respostas criativas e solidárias, bem como oportunidades para desenvolverem projetos e novos modos de associação. Chama-se aqui à atenção para a necessidade dos/as jovens terem mais interesse pela sua própria participação, criando associações, programas ou outros, trabalhando com os/as restantes colegas, dando as suas opiniões e formulando soluções que façam sentido para cada um/a deles/as e para a sua escola/agrupamento de escolas.

Neste sentido, percebe-se como essencial começar por referir “*O Perfil de aluno/a: “Como se dá poder aos alunos?”*”, de forma a dar conta dos diferentes espaços e tempos criados na escola para os/as estudantes discutirem, participarem e dialogarem, de forma a desenvolver-se um “perfil” de aluno/a, capaz de reclamar lugares e espaços de participação, representação, associação e construir opiniões e soluções fundamentadas, de acordo com as normas que têm de ser respeitadas no contexto escolar.

Num segundo momento, *Perfil de Mestre em Ciências da Educação: “Mas o quê que está a fazer aqui mesmo?”*, constrói-se uma reflexão em torno da intervenção enquanto Mestre em Ciências da Educação (CE) na direção da escola e a forma como esse trabalho permitiu fazer a ligação com os/as estudantes e possibilitou a sua participação efetiva nas decisões. Enquanto num primeiro momento se procura enquadrar o perfil do/a estudante, neste segundo considera-se essencial refletir sobre o perfil de um Mestre em CE, em assessoria à direção, mediando a comunicação e o trabalho conjunto entre os órgãos de gestão e administração e os/as estudantes e a comunidade escolar.

No estágio que serve de base empírica a este artigo consolidou-se o perfil do Mestre em Ciências da Educação no contexto escolar através do desenvolvimento de um trabalho de assessoria e de ação pedagógica e educativa na direção da escola, reconhecido através da criação e implementação do primeiro Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (LAPE) (Proposta Sousa e Ferreira, 2018). De acordo com a proposta elaborada e através da criação desta estrutura coordenada e monitorizada por técnicos superiores de educação consegue-se desenvolver um trabalho educativo em contexto escolar que privilegia as dimensões de ensino, aprendizagem e democracia. Trata-se de incentivar o envolvimento e a participação dos/as jovens estudantes no quotidiano escolar, nomeadamente, na sua relação com os órgãos de gestão e administração, exercitando os seus poderes de influência na tomada de decisão e experimentando-se no exercício de co-responsabilização democrática.

Por último discute-se – *O Lugar das Ciências da Educação no Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa* – e deste modo referem-se alguns aspetos pertinentes da intervenção no contexto de estágio concretizados a partir do discurso dos/as estudantes e de algumas reflexões sobre as observações diárias, apresentando-se uma proposta ao Agrupamento de Escolas para a

constituição do primeiro Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa, enquanto espaço que parte da base, isto é, das necessidades e interesses dos/as alunos/as, em colaboração estreita dos órgãos de gestão e administração, dos/as professores/as e de todos/as os/as funcionários/as. Este laboratório colegial, sendo que não tem de ser obrigatoriamente um espaço físico, contaria com a coordenação de um/a especialista em CE; integraria estudantes e outros membros da comunidade, que ouviriam todos/as os/as atores/autores da escola, na procura de respostas contextualizadas com estes; e potenciaria momentos de discussão e participação de todas as partes interessadas, inclusive com propostas, protocolos e financiamento de instituições do ensino superior, agrupamentos de escolas, Ministério da Educação (DGE) e do tecido empresarial local.

Este artigo constituir-se-á numa oportunidade de apresentar o estágio realizado e de tecer algumas considerações sobre as principais reflexões do tempo de intervenção nesta escola em particular, no que diz respeito à temática central (participação dos/as estudantes na tomada de decisão), mas também ao trabalho dos/as especialistas em Ciências da Educação nas direções escolares, em assessoria ao/a diretor/a, em permanente diálogo com os/as estudantes e ouvindo todos/as os/as atores/atrizes.

1. O Perfil de aluno/a: “Como se dá poder aos alunos?”

Neste capítulo serão relevadas as práticas do dia a dia com os/as estudantes, as reflexões sobre cada atividade desenvolvida e as conclusões retiradas dos momentos de participação e auscultação dos/as alunos/as, em permanente relação com os normativos legais atuais, enquanto tentativa de definição de um perfil de aluno/a.

Ana Inês Silva (2009) refere-se a duas possíveis abordagens na relação educativa, com concepções bastante distintas: a abordagem comportamentalista estará mais próxima de um paradigma positivista, “onde se privilegiam lógicas comportamentais, mas se empobrece o sentido pleno da relação educativa.” (ibidem, p. 49). Nesta abordagem predomina a ideia de educação enquanto forma de *domesticação*, impossibilitando a autonomia, a reflexão crítica e a co-construção do saber. A segunda abordagem é uma nova e diferente concepção direcionada para o social, para a valorização da relação e da comunicação entre todos/as, procurando chegar a um mundo onde é necessário atribuir sentido às coisas para as conhecermos de facto (ibidem) e que permite no contexto escolar discutir o *bem-estar discente* (Silva, 2013).

Estas concepções pensadas por Silva (2009 e 2013) para a relação educativa e o sentido da escola para os/as jovens foram determinantes no nosso percurso e permitiu-nos refletir sobre elas no que diz respeito à participação do/a aluno/a na escola, no sentido em que pode frequentar as aulas, ir à escola todos os dias e seguir o seu dia a dia normal, sem atribuir nenhum sentido aquilo que está a fazer, ao local onde está e às pessoas com quem está diariamente. Porém, considera-se pertinente potenciar perspetivas sócio-construtivistas entre os/as estudantes, os/as professores/as e toda a comunidade educativa, para se perceber que “o mundo não é exterior a nós” (Silva, 2009:53), a escola e o que se decide dentro desta não tem de ser exterior aos atores educativos, pelo que se deve querer participar mais e com efetiva influência na decisão. Ferreira e Lopes (2011) colocam a questão da seguinte forma: “O que pode cada um de nós fazer? O que podemos fazer juntos?” (ibidem, p. 4).

Num dos momentos de almoço na escola surgiu uma conversa entre professoras sobre os exames de matemática no secundário, em que a Professora de Matemática afirmava a sua dificuldade em abrir oportunidades para outras dinâmicas educativas que afastem formas mais rápidas de “dar” o currículo/programa, e a Professora de Filosofia respondia “os alunos são mais

importantes que os números e os exames” e é uma reflexão pertinente, uma vez que os conhecimentos sobre a matéria lecionada são muito importantes para a avaliação nos testes e nos exames nacionais e quando não são atingidos determinados valores a culpa poderá recair sobre os/as professores/as mas, como dizia a Professora de Filosofia, “Ou escolhes os números ou os alunos! Mas os alunos são muito mais importantes” (NT: 3/12/18).

A intervenção realizada no estágio tentou ser uma forma de responder a estas questões, uma vez que se baseou na construção de espaços para os/as estudantes discutirem ideias que têm e problemas que sentem, debatendo sobre soluções e decisões possíveis, com a possibilidade de dialogarem diretamente com os órgãos de gestão e administração na procura da participação no que é decidido internamente, indo de encontro à perspetiva de Andréa Mattos (2016) quando afirma que os/as alunos/as podem começar a “perceber, de forma implícita, sobre como é e como está sendo desenvolvida a tarefa e as estratégias que são utilizadas para a concretização de uma escola mais participativa, uma escola que está interessada em saber a sua opinião” (Mattos, 2016:15).

Assim, desenvolveram-se algumas atividades no decorrer do estágio, para potenciar esta forma mais inclusiva e participativa, a partir das reuniões de delegados e subdelegados, enquanto possibilidade de falarem mais e exporem as ideias da turma, com a presença de um membro da direção, disposto a ouvir e trabalhar em conjunto; continuando para a constituição de uma Associação de Estudantes, enquanto órgão representativo de todos/as os/as alunos/as, com importantes intervenções junto das turmas (inquéritos sobre as necessidades e interesses e relações com os diferentes atores educativos) e da comunidade (recolha de alimentos e bens materiais); divulgação e participação no orçamento participativo das escolas, como possibilidade de ganharem dinheiro para alterar/adaptar um espaço da escola que precisam; organização de um workshop de ideias sobre direitos e deveres dos/as estudantes, uma vez que diversas vezes se ouviu que não têm acesso a essas informações e há desconhecimento dos diferentes poderes e formas de participar/influenciar. Estes diferentes tempos e espaços construídos compõem uma possibilidade dos/as alunos/as sentirem que têm lugares próprios para serem ouvidos, potenciando-se ao mesmo tempo vontade para se organizarem entre si e poderem influenciar a decisão quando expõem as suas ideias e reclamam o seu direito de falar e ser ouvido/a.

Neste sentido, é pertinente refletir sobre estas possibilidades de participação na tomada de decisão enquanto processo que desenvolve algumas competências nos/as alunos/as, uma vez que são estes/as a trabalhar para ver resultados efetivos, a ter de fazer em conjunto e expressar o que querem realmente. Nas palavras de Manuel Matos (2013): dando-lhe sentido, em vez de simplesmente consentirem (ibidem). Competências estas que são enquadradas num “quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” (Paseo, 2017: 5). Este perfil é construído como uma matriz comum para todas as escolas e não como uma tentativa de uniformizar a formação, uma vez que tem em vista a formação de “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (ibidem).

Considera-se que a intervenção junto dos/as estudantes poderá ter desenvolvido nestes algumas destas competências, capacidades e atitudes definidas neste *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), porque tem como objetivo desenvolver nos/as alunos/as um sentimento de pertença e interesse pela escola, ao mesmo tempo que desenvolve valores, como a “curiosidade, reflexão e inovação”, fortalecendo um pensamento reflexivo, crítico e criativo, procurando sempre novas soluções para os problemas que têm de enfrentar; “cidadania e participação”, no sentido em que têm de negociar soluções para os conflitos que surjam,

argumentando sobre a sua opinião, mas com capacidade de serem solidários e colocar-se no lugar do outro quando necessário; e a “liberdade”, enquanto valor que permite manifestar a sua autonomia, com base em democracia, cidadania, equidade, respeito mútuo e livre escolha. A identificação destes valores é importante para se perceber as possibilidades que uma maior atenção à participação dos/as alunos/as nos assuntos escolares pode potenciar na sua formação académica e futuro profissional (ibidem).

No que diz respeito às competências estruturadas no perfil dos/as alunos/as poderá ser importante de destacar o “Pensamento crítico e criativo”, o “Raciocínio e resolução de problemas”, o “Relacionamento interpessoal” e o “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, como áreas de competências que poderão ser desenvolvidas pelos/as alunos/as nos espaços e tempos construídos no decorrer do estágio de intervenção.

De forma a fazer um exercício de reflexão sobre as mais valias da intervenção junto dos/as estudantes, sem estar a querer justificar de forma linear o que foi feito e as conclusões daí retiradas, pode-se afirmar que o Pensamento Crítico e Criativo, que significa conhecer para depois poder criticar o que já existe, de forma fundamentada, e criar novas soluções (Paseo, 2017) foi potenciado nos momentos de reunião de delegados e subdelegados, em que os/as estudantes tinham oportunidade de expor questões, situações e problemas que sentem (necessitando para isso de identificar, analisar e dar sentido às experiências vividas), ao mesmo tempo que apresentam, de forma fundamentada e inovadora, exemplos de soluções encontradas.

O Relacionamento Interpessoal, enquanto processo de trabalho em equipa, de forma negociada e aceitando as diferenças de cada um/a (PASEO, 2017), é desenvolvido em todo o trabalho da Associação de Estudantes (AE), com os momentos de discussão entre grupo, debate com os/as outros/as estudantes, colaboração com outros órgãos da escola, necessitante sempre de trabalhar em equipa, de forma negociada e procurando consensos.

O Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, baseado na reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho e decisões tomadas, desenvolvendo o espírito de iniciativa e autonomia (PASEO, 2017), é potenciado a partir da participação no orçamento participativo e nas votações dos/as alunos/as na proposta escolhida, uma vez que quem faz a proposta tem autonomia para decidir, tendo obrigatoriamente de conhecer a escola e os seus espaços, identificar problemas e formas de os resolver; e quem vota tem de procurar saber quais são as opções que tem e tomar a decisão quanto aquela que mais faz sentido para si, no contexto em que está inserido.

O Raciocínio e Resolução de Problemas, que implica que os/as alunos/as sejam capazes de interpretar a informação e as experiências vividas, de forma a encontrar respostas e tomar decisões quando confrontado com novas situações ou outros problemas (Paseo, 2017), considerado um exercício essencial para a dinamização do Workshop de Ideias, aberto a todos/as os/as alunos, em que tiveram de, em grupo, encontrar soluções para os diversos problemas apresentados, como por exemplo: “Há alguns rumores de um caso de violência no namoro entre alunos”, “A sala dos alunos está a ficar estraga”, “Cada vez se vê mais lixo nos jardins da escola”, etc. Esta atividade de procurar soluções consoante os problemas da escola é apenas um exemplo dos momentos em que foi possível perceber como estes/as alunos/as conseguem mobilizar experiências passadas e ideias novas para definir o que poderá ser feito de forma diferente.

Em suma, este perfil de aluno/a equacionado é desenvolvido nos momentos em que há oportunidade para falar, dialogar, discordar e encontrar forma de chegar a uma resposta, defendendo-se “o campo decisório em educação e um espaço pleno de exercício de emancipação”

(Ferreira, 2013:179), lembrando as palavras de um dos professores, membros da direção executiva, “Não me venham dizer que eles não aprendem, porque eles não são burros” (NT:12/11/19).

2. O Perfil de Mestre em Ciências da Educação: “Mas o quê que está a fazer aqui mesmo?”

Enquanto num primeiro momento se referiu o perfil dos/as alunos/as, nesta parte é importante referir o que está definido no “Perfil de Competências de Mestre em Ciências da Educação” no site da FPCEUP, mais concretamente no que diz respeito à intervenção através “de consultoria ao desenvolvimento de iniciativas e políticas de educação/formação (...) da vida das escolas”. Este processo de consultoria é apenas um exemplo das diversas competências formalizadas, mas é importante distingui-la de forma a justificar-se o trabalho de assessoria/consultoria desenvolvido nesta direção do agrupamento.

Cristina Cabreira (2015) refere-se ao processo de consultoria escolar enquanto momentos de análise das informações recolhidas, para posterior partilha dessas informações; reflexão conjunta sobre a análise realizada, entre estagiário/a e professores/as; discussão sobre as estratégias usadas, em função do sucesso ou insucesso das mesmas. Nesta perspetiva a consultoria é uma forma de se construir, em conjunto, novas estratégias a serem usadas, a partir da avaliação do que está a ser feito e como está a ser implementado (*ibidem*).

Estes processos de análise, partilha, discussão e construção conjunta resumem algum do trabalho realizado no estágio curricular, uma vez que primeiro ocorreu um mês de observação/análise, a que chamamos de “Mês-sombra”, sombra do diretor do agrupamento, o orientador local do estágio. Neste primeiro mês privilegiou-se “muito mais o ouvir, o estar presente nas situações, o vivenciar” (Entrevista Diretor 7/11), de forma a perceber-se as práticas e as dinâmicas da própria escola. Isabel Menezes (2007) refere que a análise do contexto e dos problemas sentidos é essencial para aprofundar a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver. Este processo de primeiro conhecer, perceber e inteirar-se do contexto e dos atores que o vivem quotidianamente é uma das particularidades das Ciências da Educação e uma competência essencial do Mestre em CE.

Depois deste mês-sombra foi importante analisar-se as notas de terrenos e os principais problemas levantados pelos/as atores/atrizes educativos/as – quem tem de ser efetivamente ouvido – para depois se partilhar e discutir possíveis formas de intervenção na escola, a partir da direção do agrupamento. Neste sentido, marcou-se uma reunião/entrevista com o diretor para apresentar propostas a desenvolver na escola, com os/as estudantes e restante comunidade educativa. A Assembleia de jovens, enquanto espaço de discussão e participação, as sessões de sensibilização para a participação (workshops), refletindo-se sobre as competências que os/as alunos/as deveriam estar a desenvolver no contexto educativo, a divulgação e participação no orçamento participativo das escolas e a possibilidade de construção de um projeto para o Parlamento Jovem. Este momento de partilha foi essencial para apresentar as ideias construídas a partir das observações e perceber como seria ou não possível a sua concretização.

A partir da discussão com o diretor do agrupamento percebeu-se a total abertura para este tipo de dinâmicas e o reconhecimento de que a direção não tinha ainda conseguido criar estas condições de participação, ao mesmo tempo que se compreendeu que estes/as alunos/as não têm por hábito participar neste tipo de atividades, o que constituiu um problema na perspetiva do diretor: “os nossos alunos não estão habituados a argumentar (...) E acho que esse é um trabalho que nós

ainda não fizemos e eu acho importante fazer” (Entrevista Diretor, 7/11). Assim, enquanto construção conjunta (Cabreira, 2015) definiu-se que primeiro iria organizar-se um trabalho de sensibilização dos/as estudantes para a importância de participarem, argumentarem e fundamentarem as suas ideias, para depois conseguir um maior nível de participação e inscrição no Parlamento Jovem.

Nos seguintes meses de intervenção no estágio “o que estive a fazer mesmo” na direção e na escola foi uma forma de assessoria, que nas palavras de Andreia Dias (2018) dá apoio à sustentabilidade das ações e dos projetos educativos desenvolvidos pelos diferentes agentes educativos, de forma a proporcionar um olhar crítico e identificar processos de mudança e melhoria sustentáveis (*ibidem*). No decorrer dos cinco meses de estágio houve algumas tarefas mais burocráticas na direção e outras atividades de facto importantes para a problemática da intervenção, nomeadamente, a participação em reuniões do conselho pedagógico, organização de dias comemorativos, reuniões com os delegados e subdelegados, organização das eleições da associação de estudantes, encontros e diálogos com a Associação de Estudantes, organização de workshops para diferentes turmas, apoio à candidatura ao projeto Escola Azul, divulgação do Orçamento Participativo das Escolas e organização das eleições, apoio ao simulacro de incêndio, entre muitas outras tarefas do dia a dia, que poderiam não ser competência da estagiária, mas que enriqueceram e possibilitaram o desenvolvimento de aprendizagens essenciais a nível profissional, mas também pessoal, social e relacional.

A partir da reflexão sobre o que foi possível fazer com os/as alunos/as, na direção do agrupamento, considera-se este um processo de mediação, enquanto forma de acionar redes de interação e comunicação entre alunos/as e órgãos de gestão e administração, “proporcionar as pontes, as passerelles, que promovam a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar” (Silva, et al., 2010:121), de forma a potenciar a participação dos/as estudantes nas reuniões e decisões, com ideias e propostas efetivas. Henrique Vaz (2009) refere-se a uma “mediação emergente interposta” (*ibidem*, p. 57), por não serem situações de conflito aberto, mas intervenção e investigação sobre os contornos do conflito e dos atores intervenientes neste. No caso deste estágio, não se consideram situação de conflito, mas há dificuldade de comunicação entre os diferentes atores (entre alunos/as e professores/as; alunos/as e membros dos órgãos de decisão) e sabendo-se que as escolas são espaços organizacionais de relação e comunicação (Ferreira, 2012) é essencial uma “organização comunicativa” (Ferreira, 2009:9), uma escola de sujeitos e de comunicações ativas e (dia)lógicas (*ibidem*).

O estágio nesta direção e a intervenção com os/as estudantes para potenciar a sua participação nas decisões, habitualmente tomadas pelos órgãos de gestão, passa diretamente pelo desenvolvimento de processos comunicacionais e relacionais, pela “mediação organizacional estruturante e transversal que não se reduz à resolução de conflitos” (*ibidem*, p. 9).

Em suma, a questão “Mas o quê que está a fazer aqui mesmo?” foi de uma aluna da Associação de Estudantes, numa conversa sobre o seu futuro na universidade, o curso pretendido e o desejo de trabalhar na área específica. Esta questão tornou-se um importante momento de introspeção, refletindo-se sobre as Ciências da Educação enquanto área de estudo mais abrangente, onde os estudantes/profissionais desenvolvem competências de diferentes áreas científicas mais específicas (psicologia, sociologia, administração, avaliação, etc.), mas é importante saber definir “o que se está a fazer mesmo” nos diferentes contextos, enquanto afirmação da profissionalização e argumentação quanto à importância de contratação de mestres em Ciências da Educação, segundo os perfis construídos.

3. O Lugar das Ciências da Educação no Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa

Depois de se escrever sobre o perfil dos/as alunos/as e do perfil dos Mestres em Ciências da Educação, o presente subcapítulo afirmará a importância da criação do Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (Proposta Sousa & Ferreira, 2018), enquanto espaço de encontro entre os interesses e necessidades dos/as estudantes e a prática de mediação e intervenção do/a profissional em Ciências da Educação, que “pretende dar uma resposta aplicada e moldada aos diferentes contextos escolares” (Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019).

O LAPE distingue-se pelo facto de pensar um espaço de profissionalização dos especialistas em Ciências da Educação, com competências essenciais à conceção, implementação e intervenção de modelos e dispositivos contextualizados; problematização dos modos de ação observáveis; avaliação complexa e crítica das práticas, procurando-se permanentemente o empoderamento dos atores do contexto educativo, dando “ênfase [à] capacitação e fortalecimento do poder dos indivíduos no contexto da participação, numa lógica emancipatória” (Menezes, 2007: 57).

Este trabalho no LAPE “implica a disponibilidade para trabalhar com as pessoas e as comunidades – e não em vez delas ou apesar delas” (Menezes, 2007:65), articulando desta forma as necessidades e potencialidades do contexto, com formas de intervenção e mediação das Ciências da Educação, conhecimentos adquiridos na formação e perspectivas teórico-práticas sobre formas de atuação em função do “público-alvo”, sempre entendidos como principais atores/autores da intervenção.

Neste seguimento definem-se como principais objetivos deste laboratório: respeitar as diversidades e as especificidades do contexto, com respostas individualizadas; promoção da comunicação e trabalho colaborativo, organizado em colaboração com a direção e com toda a comunidade educativa; trabalhar a partir da administração da escola (direção/coordenação), no sentido de serem efetivadas respostas políticas decisivas; possibilidade de protocolar com outros agrupamentos de escolas, com o ensino superior, fundações com trabalho na área da educação e outras associações que se mostrem importantes para o trabalho específico em cada escola; e a profissionalização dos/as especialistas em Ciências da Educação, com um espaço/tempo específico e concreto de ação.

A afirmação da necessidade deste espaço, nesta escola em particular, parte essencialmente do discurso do/as estudantes, quando referem, por exemplo em relação à possibilidade de participarem nas reuniões do conselho geral, por onde passam os assuntos mais importantes da escola: “aquilo que o diretor estava a dizer sobre a participação no conselho geral nós não sabíamos. Só sabe quem lá está” (Estudante, NT: 31/01/19); “Só quem está com o cargo agora é que sabe que existe, porque ninguém da escola sabe disso” (Estudante, NT: 20/03/19). Este desconhecimento por parte dos/as estudantes é um facto e seria possível capacitar e dar conhecimentos a estes/as estudantes a partir de momentos de formação no LAPE, sobre o estatuto do/a aluno/a, abordando-se os seus direitos e deveres.

Além do desconhecimento percebe-se algum desinteresse e despreocupação por parte dos/as estudantes quando referem que “isso não é estimulado pelos professores e por isso os alunos não se interessam minimamente” (Estudante – NT: 14/02/19), “Não vai haver muita adesão das pessoas, porque não há interesse nesses temas” (Estudante – NT: 14/02/19). Mas noutros momentos o discurso é diferente, quando percebem que “Nós podemos decidir tudo” (Estudante – NT: 20/03/19):

Os alunos também fazem parte, eles devem apresentar propostas, falar de assuntos oportunos, como exemplo, o melhoramento de algumas instalações, da comida. (Grupo de alunos no Workshop de Ideias – NT: 20/03/19)

Nesta escola são propostas poucas assembleias de alunos, talvez pelos alunos não comparecerem ou pelos alunos não demonstrarem importância nos problemas da escola. (Grupo de alunos/as no Workshop de Ideias – NT: 20/03/19)

Além da mobilização do discurso dos/as estudantes, enquanto forma de demonstrar/justificar a importância do LAPE nesta escola, é essencial citar algumas palavras dos/as professores/as da direção, que reconhecem que “nós somos como aqueles pais que super protegem os filhos, ficam aqui na escola durante muito tempo e ficam um bocadinho fechados a essas questões” (Professor, NT: 10/01/19) e que, por esta mesma razão, “Vai ser difícil, vai ser uma luta porque eles não estão habituados” (Professor, NT: 03/01/19). Estes dois excertos das notas de terreno são de dois professores da direção, que referem, em momentos distintos, que não é prioritária a participação dos/as estudantes no trabalho desenvolvido na escola, o que não significa que não se reconheça a importância de começar a priorizar.

“Mas se fizéssemos um encontro com eles para falar sobre os resultados ou outra coisa qualquer, quarta às 17h45 íamos ver quem vinha. Eu até gostava de fazer para ver de facto qual é a adesão, participação.” (Vice-diretor, NT: 10/01/19)

A partir destes exemplos do discurso dos/as estudantes e professores/as da escola onde se desenvolveu o estágio propõe-se à direção do agrupamento a constituição do LAPE nos próximos anos, seguindo-se as práticas e problemáticas já construídas com os/as estudantes (Associação de Estudantes e Delegados e Subdelegados) no presente ano-letivo, para o desenvolvimento da ideia de Cidadania Criativa, como possibilidade de desenvolvimento de competências de espírito crítico e argumentação nos/as jovens, ao participarem nas tomadas de decisões escolares. Participação enquanto presença destes/as nos órgãos de gestão e administração e nos momentos importantes de decisão, mas também com novas ideias e poder de exposição de problemas sentidos, de forma a ser possível influenciar efetivamente o que é definido.

Neste espaço de diálogo e articulação entre os diferentes órgãos e atores educativos é essencial destacar-se que este projeto de intervenção poderá ser adaptado a todas as escolas do país, contando com um profissional das Ciências da Educação para observar e entender as práticas e problemáticas da comunidade educativa e construir de forma conjunta e participada um plano de ação, com diversos momentos de encontro, sessões de sensibilização, ações com toda a comunidade, etc., consoante aquilo que for percebido como importante para a escola e segundo as sugestões e propostas dos/as estudantes, direção, professores/as, funcionários/as e restantes órgãos escolares (Sousa, 2019). Não é possível definir-se uma matriz ou “receita” para ser diretamente implementada, mas é possível perceber-se a importância de um mestre em Ciências da Educação com a formação e carácter para construir uma resposta contextualizada e participada.

Considerações finais

O estágio curricular desenvolvido na direção do agrupamento de escolas, que serve de base empírica à comunicação apresentada neste congresso surge numa altura política e educativa que possibilita a criação do LAPE, de um Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa, uma vez que estão a decorrer processos de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas (Decreto-Lei n.º 55/18); em que se pede às instituições escolares uma outra abordagem mais inclusiva e promotora

de equidade (Decreto-Lei n.º 54/18); em que se apela à operacionalização do perfil de aluno com competências cognitivas, sociais e pessoais (PASEO, 2017) e para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017).

Particularmente no que diz respeito à profissionalização dos/as especialistas em Ciências da Educação nas direções das escolas, na alínea 6 do artigo 10.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018 abre-se a possibilidade de contratação de técnicos especializados consoante o crédito escolar disponível, referindo-se que:

Sempre que a escola considerar que a promoção de medidas com vista ao sucesso educativo dos alunos carece do contributo de técnicos especializados pode solicitar à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares a sua contratação, mediante a demonstração, pela escola, de disponibilidade de horas do seu crédito horário. (Despacho Normativa n.º 10-B/2018)

No caso particular deste contexto de estágio a problemática relevante para os diversos atores educativos foi a “Participação e Cidadania Criativa” (Sousa, 2019), que serve de nome à comunicação, pelo que se considera relevante a contratação de um técnico especialista em Ciências da Educação para trabalhar estas questões numa relação próxima e dialógica com os/as estudantes, constituindo um Laboratório de Ação Pedagógica e Educativa (Ferreira, Sousa, Mendes & Almeida, 2019).

Em conclusão, é importante refletir sobre a intervenção neste contexto, com estes/as alunos/as e particularmente com esta direção, numa *escola curricularmente inteligente* (Leite, 2003) pensando-se que esta não se limita a administrar segundo um pensamento linear e convergente, mas promovendo práticas e processos de comunicação real que envolve os/as professores/as, os/as alunos/as e, através destes, toda a comunidade, na estruturação do ensino e na construção de aprendizagens (ibidem).

Referências bibliográficas:

- Cabreira, Cristiana (2015). *As Ciências da Educação no campo da consultoria escolar: intervir na indisciplina a partir de um processo de interlocução qualificada*. Relatório de Estágio de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Dias, Andreia (2018). *Assessoria e Monitorização ao Serviço da Autoavaliação em contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, Elisabete (2009). (D)Enunciar as Autonomias na Governação da Escola Pública Portuguesa como contributo compreensivo da Medicação Organizacional. *Tutoria e Medicação em Educação* (pp. 171-181). Lisboa: Educa.
- Ferreira, Elisabete (2012). *(D)Enunciar a Autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Elisabete (2013). *As experiências juvenis no governo da escola: “não abria a boca até porque há discussões que não têm sentido”*. In Manuel Matos (Coord.) *JOVALES: jovens, alunos, ensino secundário* (pp. 177-194). Porto: CIIE/Livpsic.

- Ferreira, Elisabete & Lopes, Amélia (2011). *O Gosto e o Desgosto da Escola: cidadania, democracia e lógicas de participação juvenil nas escolas*. Centro de Formação de Professores Francisco da Holanda, nº 18, 77-84.
- Ferreira, Elisabete; Sousa, Inês; Mendes, Ana & Almeida, Bruno (2019). *Reflexões sobre a profissionalização em Ciências da Educação: estágios em direções de escola*. Poster apresentado no Encontro de Investigação Jovem da Universidade do Porto. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Matos, Manuel (2013). *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino Secundário*. Porto: CIIE/Livpsic.
- Mattos, Andréa (2016) *Participação dos Alunos na Gestão Educacional: Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Menezes, Isabel (2007). *Intervenção Comunitária: Uma Perspetiva Psicológica*. Porto: Livpsic.
- Perrenoud, Philippe (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, Ana Inês Guimarães Bastos Caldeira (2009) *Contributos para a compreensão da Relação Educativa: (N)o encontro com o professor da ginástica*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Silva, Ana Inês Guimarães Bastos Caldeira (2013) *O Bem-Estar discente: Do conto educativo à compreensão de narrativas juvenis*. Prova de Qualificação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Silva, Ana Costa & Caetano, Ana Paula & Freire, Isabel & Moreira, Alfredo & Freira, Teresa & Ferreira, Ana Sousa (2010). *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. Revista Portuguesa de Educação, 23(2), 119-151.
- Sousa, Inês (2019). *Cidadania Criativa: a Participação dos/as Estudantes na Tomada de Decisão Escola*. Forum Português de Administração Educacional. Acedido a 8 junho. 2019. Disponível em <http://www.fpae.pt/publication/cidadania-criativa-a-participacao-dos-as-estudantes-na-tomada-de-decisao-escolar/>
- Vaz, Henrique (2009). *A Mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios: o caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto*. Revista Educação, Sociedade & Culturas, n.º 29, 53-72.

Webgrafia:

- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Ministério da Educação. Acedido a 20 abril. 2018. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Acedido a 2 março. 2018. Disponível em

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Acedido a 10 setembro. 2018. Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Acedido a 10 setembro. 2018. Disponível em www.dre.pt

Despacho Normativo n.º 10-B/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: n.º 129/2018, Série II de 2018-07-06. Acedido a 1 abril. 2019. Disponível em www.dre.pt

Perfil de Competências de Mestre em Ciências da Educação. Disponível em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=815&pv_ano_lectivo=2018

A Aprendizagem Cooperativa numa escola inclusiva: contributo para a cidadania das crianças

Inês Dias

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

inesdias_96@sapo.pt

Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ivone Neves@ese pf.pt

Resumo

O estudo que se apresenta tem como finalidade entender a relação entre a aprendizagem cooperativa e a cidadania da criança numa escola que se pretende cada vez mais inclusiva. O mesmo resulta de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico que decorreu de setembro de 2017 a junho de 2019 em duas instituições educativas: um jardim de infância e uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), situados na zona do Porto.

O modo como as crianças interagem com o outro, exercem a sua cidadania, e são ou não, capazes de trabalhar cooperativamente são problemáticas centrais nesta pesquisa. Entendemos que a aprendizagem cooperativa traz muitos benefícios às crianças e deve ser experienciada desde muito cedo. Numa escola que se deseja cada vez mais inclusiva compete ao educador de infância ou professor proporcionar situações em que as crianças desenvolvam competências pessoais e sociais, aprendam a cooperar com os outros, sabendo aceitar as diferenças e a diversidade dos seus pares. Desta forma, as crianças estarão a desenvolver a sua cidadania e a contribuir para uma escola mais inclusiva.

Este estudo empírico foi desenvolvido com vista os seguintes objetivos: identificar as vantagens do trabalho cooperativo para uma escola inclusiva e perceber de que forma o trabalho cooperativo contribui para o exercício da cidadania das crianças. Recorremos à investigação-ação e mobilizamos as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: registos de observação e de atividades significativas; grelhas de avaliação das crianças; entrevista semiestruturada e a avaliação de projeto lúdicos. Os sujeitos em estudo foram um grupo de crianças com 3/4/5 anos de um Jardim de infância e uma turma do 1º CEB. Os dados já recolhidos, revelam um impacto muito positivo da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de várias competências das crianças, tanto a nível da formação pessoal como social, designadamente, evidenciam uma maior motivação, entusiasmo, empenho e entreatajuda nos momentos de trabalho cooperativo, bem como, demonstram a aquisição de skills sociais (poder argumentativo/espírito crítico) e skills de cooperação (aceitação da opinião do outro, saber ouvir e partilhar).

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Escola Inclusiva; Cidadania da Criança

Abstract

The purpose of this study is to understand the relationship between cooperative learning and children's citizenship in an increasingly more inclusive school. It is a result of an investigation under the Master's Degree in Infant School Education and Primary School Education that ran from September 2017 to June 2019 in two educational institutions: a Kindergarten and a Primary School, both located in the Porto area.

How children interact with one another, exercise their citizenship, and whether or not they are capable of working cooperatively are central issues in this research.

We understand that cooperative learning brings many benefits to children and should be experienced early on. In an increasingly inclusive school, it is the responsibility of the child's educator or teacher to provide situations in which children develop personal and social skills, learn to cooperate with others, and accept the differences and diversity of their peers. In this way, children will be developing their citizenship and contributing to a more inclusive school.

This empirical study was developed with the following objectives: to identify the advantages of cooperative work for an inclusive school and to perceive how cooperative work contributes to the exercise of children's citizenship. We used an action-research method and mobilized the following data collection techniques and tools: observation records and meaningful activities; child evaluation grids; semi-structured interview and evaluation of playful design. The subjects under study were a group of children with 3/4/5 years of a Kindergarten and a group of pupils from a Primary School. The data already collected show a very positive impact of cooperative learning in the development of various children's competences, both in terms of personal and social formation. More specifically, they show a greater motivation, enthusiasm, commitment and mutual aid in moments of cooperative work, as well as demonstrates the acquisition of social skills (argumentative ability / critical spirit) and skills of cooperation (acceptance of the opinion of the other, knowing how to listen and share).

Keywords: Cooperative Learning; Inclusive School; Children Citizenship

Introdução

O presente estudo surge no âmbito da Unidade Curricular, prática do ensino supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo resulta de uma investigação que decorreu ao longo do período de intervenção, no âmbito do estágio profissionalizante, nos contextos de Jardim de Infância e 1º CEB e pretende dar resposta à seguinte pergunta de partida: de que forma a aprendizagem cooperativa, numa escola inclusiva, contribui para o exercício da cidadania?

Ao longo da investigação procurámos, igualmente, literatura relacionada com as temáticas, o que permitiu confrontar teorias, bem como tomar conhecimento dos estudos já realizados sobre as temáticas Aprendizagem Cooperativa, Escola Inclusiva e Cidadania.

Enquadramento Teórico

1. Escola inclusiva: desafios

Thomas (1997) define inclusão como uma aceitação, modelo de integração para que todas as crianças possam ser valorizadas, tratadas com respeito e que tenham iguais oportunidades na escola.

A educação inclusiva é conhecida como uma escola para todos, que “visa equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

Posteriormente, o Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho, surge da necessidade de aprofundar o conceito de escola inclusiva, tendo em vista regulamentar os acordos que Portugal assumiu com a ONU, nomeadamente na “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (Idem, p. 2918), aprovada em 2009 e ratificada na “Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em julho de 2015” (Ibidem).

O Dec.-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, apresenta um conjunto de princípios orientadores que deverão ser adotados pelas escolas com vista à nova escola inclusiva. Estes princípios orientadores, orientam as direções das escolas para a formação de equipas multidisciplinares, criação de equipamentos e de ambientes facilitadores das aprendizagens dos alunos. É de salientar que estes princípios visam uma maior descrição na aplicação de medidas, (universais, seletivas e adicionais) e num maior envolvimento dos encarregados de educação e dos alunos, valorizando as suas competências académicas, físicas e sociais.

Sabemos que uma escola inclusiva coloca vários desafios à escola e a toda comunidade educativa. Como adiantam Correia e Serrano (2000), as vantagens da inclusão são visíveis quando nos centramos na escola, nos pais e noutros agentes da comunidade, uma vez que todos são envolvidos, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo.

A nova realidade da escola e de tudo aquilo que ela representa numa comunidade, nomeadamente os novos desafios sociais apresentados por uma sociedade multicultural, exige a adaptação de todas as suas estruturas, criando ambientes facilitadores da aprendizagem, regulamentados agora de forma mais específica, como refere o Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho, “introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 2919).

Nas salas de aulas inclusivas existe uma estratégia que é um ensino recíproco, que é eficiente tanto para alunos com sucesso escolar, como para os que não apresentam sucesso escolar. Este ensino envolve os alunos num processo cooperativo, que tem como objetivo criar e resolver questões, e resumir (Rief & Heimburge, 2000).

Recorrendo a Rodrigues (2013), para que uma escola se torne inclusiva, de igualdade, de direitos e deveres das crianças, pautada pela ajuda ao próximo, deverá ter como estratégias partir da realidade da escola e olhar para a sua estrutura, para assim contribuir para a aprendizagem das crianças.

Em síntese podemos afirmar que o Dec.Lei nº 54/2018, de 6 de julho, propõe às escolas uma abordagem mais abrangente daquilo que é a educação inclusiva, apostando na autonomia das próprias escolas e no estabelecimento de parcerias com outros atores sociais, através da criação de equipas multidisciplinares, para que as estratégias delineadas para as aprendizagens dos alunos sejam cada vez mais individualizadas e eficazes.

2. *Aprendizagem cooperativa*

A aprendizagem cooperativa é muito mais do que um trabalho de grupo. Ou seja, quando um grupo trabalha de uma forma mais tradicional é possível que interajam, mas num grupo cooperativo as atividades são elaboradas de modo a que todos participem para a sua realização (Lopes & Silva, 2008).

Por outro lado, “a aprendizagem cooperativa é considerada um dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e factor de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos” (Cochito, 2004, p. 18).

Johnson e Johnson (1999) defendem uma perspetiva de aprendizagem cooperativa que proporciona o enriquecimento mútuo dos elementos que trabalham de forma colaborativa referindo “(...) que os estudantes trabalham juntos para maximizar a sua aprendizagem e a dos outros” (p. 73).

Lopes e Silva (2008) referem que a aprendizagem cooperativa é mais do que partilhar materiais, fazer trabalhos de grupo ou ajudarem-se mutuamente. Deste modo, existem cinco elementos essenciais que devem estar presentes na aprendizagem cooperativa, que são trabalhados em pequenos grupos heterogéneos (Johnson & Johnson, 1989), sendo eles a(s): interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação face a face; competências sociais; processo de avaliação do grupo.

Estes constituintes são elementos essenciais para a aprendizagem cooperativa, pois “(...) contribuem para criar um tipo específico de interações e permitem distinguir as actividades cooperativas das actividades tradicionais de trabalho de grupo” (Lopes & Silva, 2008, p. 6).

A interdependência positiva é um dos elementos fundamentais para a aprendizagem cooperativa, na qual se refere a uma interação em grupo para se efetuar uma tarefa, assim “a criação da interdependência positiva transforma uma actividade de grupo numa verdadeira actividade cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, p. 15).

A responsabilidade individual e de grupo, segundo Freitas (1997), é da responsabilidade do grupo a realização de todas as tarefas e que trabalhem em conjunto sobre uma determinada tarefa e que no final apresentem esse mesmo trabalho em conjunto, tendo assim, uma classificação de grupo e não individual.

No que diz respeito à interação face a face, segundo Cochito (2004), é a oportunidade de interagir com os elementos do grupo, com o objetivo de esclarecer, executar e relacionar conteúdos.

Por fim, o processo de avaliação do grupo está de acordo com os “balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão nas aprendizagens” (Idem, p. 26), ou seja, as crianças irão avaliar as suas ações durante a realização das tarefas propostas.

A aprendizagem cooperativa é defendida por vários autores, que têm vindo a mostrar que esta metodologia apresenta vantagens na sua implementação.

Assim sendo, Freitas (1997) salienta que a aprendizagem cooperativa ajuda na inclusão social, mesmo quando existem várias categorias tais como grupos de etnias distintas, com relações e compreensão mútua.

Por outro lado, Lopes e Silva (2008) referem, que as atividades que envolvam aprendizagem cooperativa, proporcionam às crianças a aquisição e desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, tornando-se importante para estas últimas o trabalho cooperativo.

Contudo, a aprendizagem cooperativa também apresenta diversos obstáculos que podem influenciar o processo ensino-aprendizagem em grupo. Destacamos os diferentes pontos de vista, que parecem constituir uma trama de fundo da cooperação, desenvolvendo conflitos, oposições relativamente à eficácia da aprendizagem cooperativa (Freixo & Fontes, 2004). Estes conflitos e diversidade de pontos de vista, não são superáveis se existirem características que impossibilitem a cooperação, tais como: “egocentrismo, competências sociais pouco desenvolvidas, atenção de curta duração, necessidade de gratificação imediata, competências linguísticas limitadas e impulsividade” (Lopes & Silva, 2008, p. 7).

Concluindo, é importante referir que o trabalho em grupo permitirá aos alunos clarificarem opiniões, compararem impressões, partilharem soluções e desenvolverem capacidades de liderança e trabalho em equipa (Cardoso, 2013).

Como se tem vindo a referir, anteriormente, a aprendizagem cooperativa consiste num trabalho de cooperação entre os elementos existentes num grupo, o que o distingue de um trabalho de grupo tradicional. Assim, a aprendizagem cooperativa apresenta algumas características próprias relativamente à formação de grupos cooperativos.

Começando por Druart e Waelput (2008), e relativamente à dimensão do grupo, não existe um número perfeito de elementos por grupo. Dependendo apenas do assunto, da tarefa ou das capacidades das crianças, podem-se formar grupos por 2 a 6 elementos. No entanto, deve-se iniciar com grupos de pequenas dimensões, de 2 ou 3 crianças.

Freixo e Fontes (2004, p. 36) defendem que “os grupos de trabalho cooperativo devem ser o mais heterogéneos possível (sexo, idades, raça, capacidades, etc.), apresentando os seus elementos diferentes níveis socioculturais com diferentes aptidões, interesses e experiências”.

Por outro lado, Lopes e Silva (2008) defendem que os grupos de trabalho cooperativo devem ser característicos dos indivíduos da sala, representando, assim, uma heterogeneidade da mesma. Naturalmente que o papel do Educador de Infância/ Professor é crucial nas dinâmicas a implementar no contexto educativo, cabendo-lhe um papel ativo no desenvolvimento de situações e delinear de estratégias pedagógicas que ofereçam às crianças oportunidades de trabalho cooperativo onde desenvolvam competências sociais e cooperação necessários ao exercício da sua cidadania.

De acordo com Druart e Waelput (2008, p. 74), “o professor, em todas as actividades da vida do quotidiano, imprevistas ou repetitivas, organizadas ou espontâneas, preocupa-se em conseguir que as crianças se tornem mais abertas, mais altruístas, mais cooperantes, mais autónomas”.

Também segundo o olhar de Lopes e Silva (2008) o educador precisa de conhecer todas as competências da cada criança, pois assim “(...) o(a) educador(a) analisa o tipo de competências requeridas para realizar a tarefa e divide as crianças de modo a que cada grupo integre as que tenham as competências necessárias para trabalhar juntas e a realizar a tarefa com sucesso” (Idem, p. 26).

Segundo Cohen e Fradique (2018), o professor tem um papel fundamental para favorecer um ensino de qualidade e sucesso para todos. Estes, devem fazer uma reflexão sobre as suas práticas, pois são importantes para todos os alunos, e para que cada aluno adquira, nos dias de hoje, competências de bons cidadãos.

As crianças aprendem melhor quando interagem com as outras, essa interação ajuda no desenvolvimento de competências sociais e cooperativas, que pouco provável seriam desenvolvidas quando a criança trabalha sozinha.

Desta forma, será necessário abordar a existência de competências sociais que devem ser trabalhadas, para que seja possível existir aprendizagem cooperativa, sendo estas segundo Lopes e Silva (2008): respeitar a sua vez e a do colega; partilhar, ajudar; escutar o próximo de forma atenta; manifestar o seu desacordo de forma educada; incentivar; negociar; cumprimentar com um gesto de cabeça; sorrir; convidar e/ou chamar os colegas pelo nome.

3. *Cidadania da criança*

Como temos vindo a referir, a aprendizagem cooperativa numa escola inclusiva é uma aprendizagem em conjunto com os outros, com um fim ou propósito comum, ou seja, trata-se de uma aprendizagem social, participativa e inclusão de todos, em que os processos de grupo constituem uma maior importância. Desta forma, será importante incentivar as crianças a encarar problemas, a refletir e a exprimir-se melhor, para se desenvolverem cidadãos que convivem.

Para Vasconcelos (2007, p. 112), “a família é o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade. Daí constituir-se num primeiro espaço de educação para a cidadania porque é a instância matriz da socialização na vida das crianças”.

Corroboramos com Trevisan quando diz que a cidadania remete para “um sentido de pertença a uma comunidade ou grupo e por isso, também, a um sentido de participação na mesma, onde assume importância o peso legal do conceito. A ideia de cidadania centra-se na lógica de se assegurarem ou negarem direitos, benefícios económicos e serviços sociais, educação, processos legais e oportunidades para afetar a decisão política” (Trevisan, 2014, p. 29).

Cortesão (2009) acrescenta que, para favorecer a educação para a cidadania, temos que envolver os alunos e torná-los como o centro, para que possibilite: a ajuda e a estimulação das aprendizagens; a intervenção em todo o processo de aprendizagem; a importância do seu esforço; e os ajude a serem cidadãos ao longo do seu processo de aprendizagem.

Sarmiento (2006), identifica vários tipos de cidadania desde a infância de uma criança, tais como:

- Cidadania social – refere-se à participação ativa da criança na sociedade, ou seja, uma nova ideia de dar voz às crianças, salientar as atitudes da criança enquanto cidadã, tais como respeito, a tolerância, o saber ouvir, o saber partilhar.
- Cidadania participativa – tem em vista a opinião das crianças, as decisões que elas tomam. Com este tipo de cidadania tem-se como objetivo ajudar as crianças a analisarem o que as rodeia e serem críticas nas suas escolhas.
- Cidadania organizacional – diz respeito à necessidade de oferecer às crianças uma forma de a próprias acederem ao conhecimento, tornando-se assim, sujeitos do seu próprio conhecimento.

- Cidadania íntima – por fim, a cidadania íntima está relacionada com a capacidade de superar estereótipos, ou seja, comportamentos característicos de uma cultura, colocando os outros no centro, levando a ultrapassar limites e a aceitar os outros. Isto é, um momento de afirmação da identidade, do reconhecimento da diferença (cultura, género, religião, entre outros).

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do estágio profissionalizante, que decorreu de setembro de 2017 a junho de 2019 em duas instituições educativas: um Jardim de Infância, numa sala com 23 crianças, e uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), com 24 alunos, ambas situadas na zona do Porto.

A metodologia utilizada para este estudo foi de natureza qualitativa, pois apropria-se ao carácter do mesmo, uma vez que “se traduz numa seleção e utilização normalmente mais livres” (Almeida & Pinto, 1995, p.87). Tendo presente que esta metodologia se autodefine como uma pesquisa que “usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social (...), nas perspetivas dos participantes (...)” (Flick, 2009, p. 16), recorreu-se à observação participante. A observação é entendida como um processo de recolha de informação (Amado & Silva, 2014) e como um “acontecimento natural da vida quotidiana” (Sousa, 2009, p. 108).

Esta pesquisa recorreu à investigação-ação, adotando uma atitude de reflexão teoria- prática e questionamento e das práticas educativas em torno das temáticas – Aprendizagem Cooperativa, Escola Inclusiva e Cidadania da Criança. Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p. 360) “a Investigação – Acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica”.

Deste modo, a observação direta é aquela em que o próprio investigado é que vai à procura da recolha de dados para sustentar a investigação. Assim, existem alguns instrumentos para a recolha de dados que suportam e mostram os resultados desta investigação, tais como, os registos de incidentes críticos, registos de atividades significativas, avaliação de projetos lúdicos e registos fotográficos.

Neste estudo foi realizada uma entrevista à Educadora e à Professora Cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de perceber as suas perspetivas e experiências relativamente à aprendizagem cooperativa e escola inclusiva. Assim, foi selecionada a entrevista semiestruturada, uma vez que é “(...) um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2000, p. 517).

Apresentação e análise de dados

Ao longo das intervenções, nos dois contextos, foram utilizadas técnicas e instrumentos, que permitiram recolher dados significativos para a investigação. Desta forma, apresenta-se em primeiro lugar a análise dos dados resultantes da intervenção em Pré-Escolar e de seguida os dados do 1º CEB.

Como já havia sido referido anteriormente, aquando da caracterização dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, utilizou-se uma grelha que foi intitulada por “grelha de avaliação do trabalho cooperativo” que, tem como finalidade as crianças preencherem para avaliarem o seu

trabalho e empenho, indicando as impressões, as preferências e os esforços, depois de uma atividade de cooperação. Após se ter verificado que as crianças se avaliavam sempre pela positiva, para termos mais possibilidades de avaliação, foi acrescentada a essa mesma grelha, um espaço onde as crianças podiam fazer um comentário. Nesta grelha de avaliação, a criança escrevia o seu nome e de seguida preenchia a grelha de acordo com seis indicadores/objetivos e todos eles apresentavam três smiles (feliz, mais ou menos e triste): Falei com os meus colegas; Deixei os meus colegas participarem; Soube trabalhar em grupo; Soube respeitar a opinião dos meus colegas; Ajudei os meus colegas; Tive iniciativa em deixar os meus colegas participarem.

Analisados os registos, do quadro de análise do funcionamento do grupo EPE (adaptado por Ferreira, 2016), verifica-se que todas as crianças gostaram de participar na atividade, pois notou-se um grande entusiasmo por parte destas aquando da realização da mesma.

“Mostraram-se desde início entusiasmados e com vontade de realizar o trabalho”

Ao longo das atividades de trabalho cooperativo realizadas em sala, procurou-se sempre, no final, perceber a opinião das crianças. Assim, foi feita uma avaliação em grande grupo, para dar voz às crianças, fazendo-as refletir sobre o trabalho realizado conforme se verifica no excerto seguinte:

“(…) No final, as crianças avaliaram o produto final e acharam que podiam ter desenhado mais coisas, por exemplo a C. referiu que “podia ter feito um boneco de neve como os meus amigos”, visto que ainda tinham muitos espaços em branco. (…)

Os comentários do adulto, da estagiária, ajudam a retirar informações respeitantes à atitude dos grupos, tal como corrobora com Silva, Lopes e Moreira (2018), de que os alunos têm de avaliar o seu trabalho e o dos seus colegas, mas o professor tem também um papel importante nesta avaliação.

As atividades significativas desenvolvidas no âmbito da aprendizagem cooperativa, revelaram da parte das crianças, entusiasmo e empenho na execução das tarefas, como se constata pela avaliação da estagiária:

“mostraram-se desde início entusiasmados e com vontade de realizar o trabalho, o que foi bastante positivo pois notou-se que se empenharam ao longo do trabalho”.

No entanto, importa também realçar alguns constrangimentos, designadamente, dificuldade de partilha de ideias e de cooperação que às vezes surgem quando se trabalha em grupo:

“(…) quando o R ou a M queriam ajudar o T, este não queria e dizia que sabia fazer tudo sozinho. Em alguns momentos os membros do grupo não falavam sobre as ideias e queriam fazer as mesmas coisas”.

Na entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante, com 19 anos de experiência profissional, verificámos que recorre ao trabalho de grupo nas atividades que desenvolve, sustentando a sua intervenção na metodologia de projeto.

Na sua opinião, as crianças acabam por se ajudar mutuamente quando trabalham em grupo.

“(…) As crianças mais novas são auxiliadas pelas mais velhas (…)

Relativamente ao comportamento das crianças em grande grupo, a Educadora considera que,

“(…) ficam um pouco mais agitadas e ansiosas”.

Quanto as estratégias de resolução de conflitos dentro dos grupos de trabalho, a Educadora aponta uma diversidade de soluções:

“Em primeiro lugar ouvir as duas crianças (…)”.

“(…) perceber o que aconteceu na situação”.

“A criança que agiu mal deve perceber com calma que agiu mal (…)”.

“(…) pedir desculpas. (…)”.

Foi apontado ainda, pela educadora, que a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

“(…) na aprendizagem cooperativa existe uma relação de respeito pelo outro em todos os sentidos”.

“(…) na partilha de ideias, no empenho de todos que estão presentes no grupo”.

Por fim, outro instrumento utilizado para avaliação do trabalho cooperativo foi a grelha de avaliação de projetos (Pequito & Cortesão, 2007). Esta grelha apresenta vários critérios, designadamente, a cooperação, a negociação e a partilha, que devemos utilizá-los para se avaliar as competências relacionadas com o grupo de crianças com quem se elaborou o projeto.

Após a análise de dados da intervenção em contexto Pré-escolar, de seguida, serão apresentados os dados resultantes da intervenção do 1º CEB.

Através da observação, foi possível perceber que os alunos não tinham o hábito de emprestar e partilhar os materiais.

“(…) os alunos só partilharam o seu material, depois da intervenção da estagiária ou quando um adulto intervém (…)”.

Neste sentido, a estagiária, foi trabalhando este aspeto, criando grupos de trabalho heterogéneos, incentivando as crianças à partilha, à ajuda entre pares e ao respeito pela opinião dos outros.

“(…) a intervenção da estagiária era necessária, pois os grupos não chegavam a um acordo. Progressivamente os alunos foram-se ouvindo uns aos outros e começaram a respeitar a opinião uns dos outros, pois perceberam que só assim conseguiam realizar a atividade com sucesso”.

O trabalho cooperativo também proporcionou aos alunos o desenvolvimento do sentido crítico e do poder de argumentação. Numa atividade dois alunos tiveram um conflito/confronto de ideias, no seguinte registo mostra o poder de argumentação:

“- Oh S. o que estás a desenhar?”

- Um copo de leite com chocolate! – Responde a S.

- Mas isso não é saudável!

- Eu sei A.C., mas se eu fizesse um copo de leite branco, não se ia notar na folha branca! Por isso é que fiz assim, mas eu sei que não é muito saudável (...).

À semelhança da grelha de autoavaliação preenchida pelas crianças do pré-escolar, os alunos do 1º CEB, preenchiam essa mesma grelha, contudo após a realização da primeira atividade significativa foram acrescentados dois novos indicadores/ objetivos: Ajudei na divisão de tarefas? e Ajudei a resolver problemas? Desta forma, constatou-se que os alunos são muito críticos com o próprio trabalho e identificam os aspetos que têm de melhorar numa próxima atividade.

“(...) tenho de ter um bocadinho de mais paciência.”

“(...) tenho de dizer a eles para me ajudarem e ajudar os meu colegas.”

Relativamente aos registos de análise do funcionamento dos grupos (adaptada por Ferreira, 2016), verifica-se que todas os alunos referem ter gostado de participar nas atividades, por mostrarem um grande entusiasmo aquando da realização da mesma.

“(...) fizeram a atividade sem demonstrarem dificuldades, com muito empenho e entusiasmo”.

Após a análise da entrevista semiestruturada realizada à Professora Cooperante, com 22 anos de experiência profissional, verificámos que a mesma recorre ao trabalho de grupo nas suas aulas.

Na opinião da Professora, os alunos conseguem realizar as tarefas propostas se estiverem reunidos em grupos. Considera que,

“(...) o trabalho de grupo é produtivo se for bem orientado, se os alunos com mais dificuldades estiverem integrados e se houver tarefas bem definidas para todos”

Relativamente à questão se a Professora notou alguma evolução nas crianças de acordo com as *Skills* sociais e de cooperação, a mesma afirma que:

“(...) os alunos beneficiam muito e aprendem ou suplantam as dificuldades com mais facilidade e empenho”

Ainda assim, considera que é mais vantajoso o trabalho em pequeno grupo pois,

“As crianças ficam mais ansiosas e falam muito alto”.

Na pergunta relativa às estratégias de resolução de conflitos dentro dos grupos de trabalho, a Professora refere a necessidade de:

“(...) haver no grupo regras definidas e papéis (...).

“(...) tento perceber o que se passou (...).

“(...) faço com que eles percebam que tem de saber partilhar, escutar o outro, negociar e ajudar uns aos outros (...).

Com esta entrevista conseguiu-se de alguma maneira dar resposta aos objetivos elencados nesta investigação. Mais uma vez, através da triangulação dos dados recolhidos, será possível confirmar que as crianças do Pré-escolar e os alunos do 1º CEB, se envolveram no trabalho em grupo com uma maior motivação, entusiasmo, empenho e entreajuda. No contexto de Pré-escolar, o facto das propostas partirem sempre dos seus interesses também, pareceu influenciar e facilitar

a forma como se dispõem perante um trabalho. Durante a recolha e a análise dos dados, verificou-se que as crianças da EPE e os alunos do 1º CEB gostam de participar em atividades que envolvam o trabalho cooperativo.

Desta forma, parece existir uma ligação entre o interesse pela atividade e o esforço na mesma. As crianças/alunos quando gostam do que estão a fazer, empenham-se e tendem a esforçar-se mais. Este resultado é também comprovado pela professora cooperante, que refere que quando os alunos estão em grupo, favorecem, aprendem e superam as dificuldades com mais facilidade e empenho.

Progressivamente as crianças da EPE e os alunos do 1º CEB, foram aprendendo a ajudar e a ouvir o outro, a respeitar, a comunicar e a ter espírito de equipa, todas estas competências levam a que a criança/aluno sejam melhores cidadãos. Ao longo das atividades que foram realizadas as crianças/alunos começaram a adquirir hábitos de autoavaliação, que se espelham tanto nos comentários, como nos registos por eles efetuados.

Assim será importante referir que o trabalho cooperativo contribuiu para o exercício da cidadania da criança, pois ao serem exercitadas várias competências sociais e de cooperação, estão a promover para a exercício da sua cidadania.

Conclusões

Após a investigação elaborada, a revisão bibliográfica e a intervenção nos dois contextos, foram um caminho de busca e de pesquisa que, por sua vez, nos levaram a questionar e a refletir, para dar resposta aos dois objetivos: identificar as vantagens do trabalho cooperativo numa escola inclusiva e perceber de que forma a aprendizagem cooperativa contribui para o exercício da cidadania da criança.

Relativamente ao primeiro objetivo: identificar as vantagens do trabalho cooperativo numa escola inclusiva, verificou-se que as atividades cooperativas realizadas tiveram um grande impacto para as crianças/alunos e estes, por sua vez, envolveram-se nos trabalhos propostos pela estagiária, mostrando uma maior motivação, entusiasmo, empenho e entreajuda. Desta forma, está diretamente relacionada com uma das perspetivas abordadas nesta investigação, nomeadamente Druart e Waelput (2008, p. 111), que consideram que “incitar as crianças a entreajudarem-se com a finalidade de aprenderem aumenta o rendimento escolar e cria uma interdependência positiva entre eles (...)”.

Outro aspeto que ajudou a responder ao primeiro objetivo foi as autoavaliações das crianças, que permitiram constatar que todas avaliaram positivamente o seu desempenho. Assim sendo, é necessário considerar, que é importante que as crianças se habituem a realizar uma autoavaliação, tal como nos indica Lopes e Silva (2008). Estas autoavaliações permitiram ainda ao adulto avaliar o seu próprio trabalho, na medida em que obtém informação sobre a eficácia da sua proposta.

De acordo com o segundo objetivo: perceber de que forma a aprendizagem cooperativa contribui para o exercício da cidadania da criança, nas atividades significativas para o trabalho cooperativo, as crianças foram incentivadas para o desenvolvimento de competências sociais e de cooperação, que contribuirão para o desenvolvimento do exercício de cidadania das crianças.

Após este estudo, podemos concluir que, numa escola que se deseja cada vez mais inclusiva compete ao Educador/ Professor proporcionar situações em que as crianças desenvolvam competências pessoais e sociais e académicas em que as crianças aprendam a cooperar com os

outros, a partilhar, desenvolvam a capacidade de escuta e de negociação, exercitando assim a sua cidadania de forma ativa e crítica, componentes essenciais numa escola inclusiva.

Referências bibliográficas:

- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Amado, J & Silva, L. C. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (coord/Org), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.
- Cohen, A. C.& Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Correia, M. & Serrano, A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. (org.) Educação Especial. Porto, Porto Editora.
- Cortesão, L. (2009). Cidadania (s) em sociedades multiculturais: (Im)possibilidades para a Educação? In M. F. C. Sanches (Org.), *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 9-22). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação - acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), 355- 379. Consultado em 19/06/2018, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de janeiro. Diário da República nº 4/2008 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Druart, D.& Waelput, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência: jogos e actividades de aprendizagem para crianças dos 2,5 aos 12 anos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ferreira, A. R. F. (2016). *Cooperar para aprender* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Consultado em 12/11/2017, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2289>
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Artmed.
- Freitas, C. M. V. (1997). A aprendizagem cooperativa. In M.F. Patrício (Org.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 163-177). Porto: Porto Editora.
- Freixo, O. & Fontes, A. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Pequito, P., & Cortesão, I. (2007). "... e aprendemos muitas coisas novas!..." *Projectos simples... complexas aprendizagens: Utilização de um conjunto de critérios de avaliação de qualidade e balanço de competências na avaliação de projectos lúdicos desenvolvidos em Jardim de Infância*. Revista Saber (e) Educar, 6, Porto: E. S. E. Paula Frassinetti, pp. 105-126. Consultado em 26/10/2018, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/907>
- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Perfeições.
- Sarmento, M. J. (2006). *A construção Social da Cidadania na Infância*. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora. Setembro de 2006.
- Silva, H. S., Lopes, J. P. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: Edição Pactor.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Thomas, G. (1997). *Inclusive schools for an inclusive society*. British Journal of Special Education, 24(3), 103-107.
- Trevisan, G. P. (2014). *Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.* *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação, Universidade do Minho. Consultado em 11/06/2018, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35121>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Revista Saber (e) Educar*, 12, Porto: E. S. E. Paula Frassinetti, pp. 109-117. Consultado em 11/06/2018, disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf

Currículo em Movimento do Distrito Federal, pressupostos teóricos: uma análise documental

Isamar Gonçalo de Sousa Ribeiro

Universidade de Brasília

isamargoncalo@gmail.com

Lídia Ribeiro Dos Santos

Universidade de Brasília

lidiaribbeiro@gmail.com

Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília

lcmpedagogia@gmail.com

Resumo

Trata-se de uma análise curricular do caderno introdutório denominado Pressupostos Teóricos do Currículo Oficial da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal denominado “Currículo em Movimento”. O interesse pelo estudo se deu quando fizemos uma leitura parcial do documento e nos chamou a atenção o fato de estar dito no documentos que ele assumia uma perspectiva crítica e pós-crítica de currículo, frente a essa afirmação resolvemos fazer a leitura do caderno introdutório na sua totalidade e a partir dessa tentar elencar os elementos que caracterizam cada uma das teorias curriculares. Objetivamos com essa análise problematizar as questões curriculares apresentadas no referido caderno, com foco nos pressupostos teóricos, bem como nas teorias de currículo que sustentam a proposta curricular. Por se tratar de uma pesquisa na área educacional, optamos por adotar uma perspectiva qualitativa, entendendo, como afirmam Martins (2000), o enfoque “qualitativo” insere-se na complexidade das Ciências Humanas, por fundamentar-se no modo de ser do homem. Gamboa (2007) argumenta que é nas diferentes formas de abordar a realidade educativa que estão explícitos diferentes pressupostos que necessitam ser desvelados, que, nesse contexto, os “estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância”. (Gamboa, 2007, p. 24). Assim, a metodologia combina os seguintes procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica e análise documental da proposta oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Os autores que fundamentaram a análise são: Silva (2011), Santomé (1998), Alarcão (2001), Bernstein (1977), Farias (2006) e documentos oficiais diversos. Entre os achados destacamos a não compatibilidade do documento com a teoria Pós crítica e apresentação do Eixo transversal da Sustentabilidade como inovação pedagógica.

Palavras-chave: *Currículo em Movimento; Análise documental; Teorias de Currículo*

Abstract

This is a curricular analysis of the introductory book called Theoretical Official Curriculum of the Basic Education of the Secretary of Education of the Federal District named "Curriculum in Motion". The interest in the study came when we did a partial reading of the document and we were struck by the fact that it was said in the documents that it assumed a critical and post-critical perspective of the curriculum, in front of this statement we decided to read the introductory paragraph in its entirety and from that attempt to list the elements that characterize each of the curriculum theories. With this analysis, we aim to curricular issues presented in the aforementioned book, focusing on theoretical assumptions, as well as in the curriculum theories that support the curricular proposal. Because it is a research, we chose to adopt a qualitative perspective, According to Martins (2000), the "qualitative" approach is part of the complexity of the Human, because it is based on man's way of being. Gamboa (2007) argues that it is in the different ways of approaching the educational reality that are explicit different assumptions which need to be unveiled, that, in this context, "qualitative methods used in educational research and their epistemological assumptions significant importance ". (Gamboa, 2007, p. 24). Thus, the methodology combines the following research procedures: bibliographic research and documentary analysis of the official proposal of the Secretariat of Education of the Federal District – SEEDF. The authors who based the analysis are Silva (2011), Santomé (1998), Alarcão (2001), Bernstein (1977), Farias (2006) and documents officers. Among the findings, we highlight the non-compatibility of the document with the theory Post criticism and presentation of the Sustainability transversal axis as pedagogical innovation.

Keywords: *Curriculum in Motion; Documentary analysis; Curriculum Theories*

Introdução

Considerando as políticas públicas para um mundo globalizado e as demandas culturais e econômicas a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF apresentou no ano de 2010 uma proposta curricular denominada Currículo em Movimento, este organizado em 08 (oito) cadernos, assim denominados: 1) Pressupostos Teóricos; 2) Educação Infantil; 3) Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 4) Ensino Fundamental – Anos Finais; 5) Ensino Médio; 6) Educação Profissional e EAD; 7) Educação de Jovens e Adultos e 8) Educação Especial.

Para os autores do documento, ele apresenta uma nova estruturação teórica e metodológica sendo ainda, apontado como um importante instrumento por entender que o campo político-pedagógico é construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades. Para eles o currículo ora proposto dinâmico e dialético onde novos saberes e experiências são considerados na relação com os conhecimentos produzidos pelas ciências e tendo educandos e educadores como protagonistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na educação básica.

Optamos por analisar o caderno introdutório denominado Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica por entender que nele estão contidos os objetivos e as diretrizes curriculares dessa proposta. E considerando as afirmações dos autores do documento, nos

propomos analisá-lo e a problematizar às questões curriculares apresentadas, com o intuito de assumirmos um posicionamento crítico sobre o assunto.

Em relação ao percurso metodológico para o desenvolvimento da análise proposta, optamos por um trabalho bibliográfico, recorrendo aos autores do campo do currículo, nacionais e internacionais, bem como pela análise documental do caderno introdutório do currículo em movimento.

Analisamos todo o caderno introdutório, com foco nas questões curriculares e como essas se articulam com as teorias de currículo, optamos por não discutir em profundidade o item “educação integral” que está contido no documento em análise.

A seguir iniciamos a análise do caderno introdutório do currículo em estudo.

Analisando o Currículo em Movimento: caderno introdutório – pressupostos teóricos

Avaliando os elementos constitutivos da estrutura curricular observamos que o perfil de entrada do sujeito que se pretende formar é o de estudantes que frequenta as escolas e salas de aula hoje de forma distinta dos(as) estudantes de épocas anteriores, que apresentavam saberes, experiências e interesses muitas vezes distantes do que a escola na sociedade atual privilegia em seus currículos. (Brasília, Secretaria de Educação, 2010, p. 13).

Segundo o documento os estudantes da atualidade demandam uma outra escola, um outro profissional, uma outra relação tempo-espço escolar. Para eles a não observância desses elementos pode ser responsável pelo resultado do desempenho escolar que expressa altos índices de reprovação, evasão e abandono escolar por parte de uma parcela significativa da população que teve acesso à escola, mas que lá não permanece e se lá permanece, não obtém o êxito desejado.

Em uma teoria crítica o espaço escolar deve organizar-se em torno de relações sociais e pedagógicas menos hierarquizadas, mais dialogadas e cooperativas, “a aula, espaço-tempo privilegiado de formação humana e profissional, requer certo rigor no sentido de construir possibilidades de aproximação crítica do objeto do conhecimento com liberdade, autonomia, criatividade e reflexão” (Silva, 2011, p. 212).

O perfil de saída apresentado no documento evidencia a formação de um estudante como um sujeito complexo, que vivencie situações didática e pedagógicas interventivas e que essas possam contribuir para que o estudante tenha condições de reavaliar o seu próprio pensamento. Para a consolidação desse perfil de saída, o documento evoca Vigostsky (2001), mas não estabelece uma relação com a teoria pós-crítica, aproxima-se mais das teorias críticas de currículo porque aluno é percebido como um participante ativo da aprendizagem, tendo em vista a evocação a Vigostsky.

A visão de homem é a de um ser fragmentado, um “Frankenstein” dividido e depois juntado em partes. É um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma grande arte de convivência, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania. Tendo como princípios: integralidade, intersectorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada. As concepções defendidas sobre o homem e educação confluem com algumas as teorias que sustentem a perspectiva pós crítica de currículo, uma vez que fazem críticas aos padrões considerados rígidos da modernidade- rompimento assim com à lógica positivista, tecnocrática e racionalista e além de sustentarem no documento a tentativa de dar voz aos subalternos excluídos de um sistema totalizante e padronizados (SILVA, 2011).

A concepção de Educação explicita no documento na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF volta-se para Educação Integral como um resgate da própria história de Brasília, que se confunde com os ideais de Anísio Teixeira para a escola, como um espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento integral do ser humano. Entendemos que se ela está respaldada nos ideais de Anísio Teixeira tem elementos que corroboram a defesa de Santomé (1998) sobre o currículo integrado, mas nos preocupou essa confusão com a própria história de Brasília, o que isso significa?

A nossa concepção de educação integrada está diretamente relacionada a de currículo integrado defendida por Santomé (1998) entendemos que a base na proposta curricular integrada não se encerra em si mesma; mas justifica-se à medida que atende aos propósitos educacionais em uma sociedade democrática, buscando contribuir na formação de crianças, jovens e adultos responsáveis, autônomos, solidários e participativos.

Santomé (1998), afirma também, que as propostas curriculares integradas devem favorecer a descoberta de condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos dos conhecimentos existentes na sociedade, possíveis a partir da conversão das salas de aula em espaços de construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores, num processo de reflexão. Dentro da perspectiva de Currículo Integrado, os princípios orientadores são: teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização. Esses princípios são centrais nos enfoques teóricos e práticas pedagógicas no tratamento de conteúdos curriculares, em articulação a múltiplos saberes que circulam no espaço social e escolar.

O autor ressalta ainda que essa integração não deve acontecer focando apenas os conteúdos culturais, “mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa” (idem, p. 27). Para a efetivação deste Currículo na perspectiva da integração, alguns princípios são nucleares: unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização para que seja sustentado pela teoria crítica de currículo.

O documento elucida que a escola é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções diversas. Além da função de instruir e avaliar, a escola tem de orientar (pedagógica, vocacional e socialmente), de cuidar e acolher crianças e jovens em complementaridade com a família, de se relacionar ativamente com a comunidade, de gerir e adaptar currículos, de coordenar um grande número de atividades, de organizar e gerir recursos e informações educativas, de autogerir e se administrar, de auto avaliar, de ajudar a formar seus próprios docentes, de avaliar projetos e de abordar a importância da formação ao longo de toda a vida (ALARCÃO, 2001). É nesse contexto educacional que a Educação Integral também deve ser pensada, pois não pretende substituir o papel e a responsabilidade da família ou do Estado ou ainda de sequestrar o educando da própria vida, mas que vem responder às demandas sociais de seu tempo (Brasília, Secretaria de Educação, 2010, p. 25).

A concepção de educação integral assumida neste Currículo pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclasse, pois fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas. Há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também práticas,

habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (Guará, 2006).

A SEEDF compreende que Educação tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades. Este Currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. Os eixos transversais favorecem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que, em regra geral, são deixados à margem do processo educacional (Santomé, 1998). A expectativa é de que a transversalidade desses temas torne o Currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo, ao mesmo tempo em que indica que a responsabilidade pelo estudo e discussão dos eixos não é restrita a grupos ou professores individualmente, mas ao coletivo de profissionais que atuam na escola. Apesar de não estar claro no documento como a transdisciplinaridade se efetivará.

Os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada. Porém não mencionas o enfoque do conteúdo como produção histórico social de todos os homens como sustenta a teoria crítica de currículo. (Silva, 2011)

A carga horária apresenta-se como mínima e máxima para integralização e dos diferentes componentes curriculares em diferentes tempos, são eles: quatro horas para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos; cinco horas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na maioria das escolas da Rede; sete a dez horas em unidades escolares contempladas com o Programa de Educação Integral (PROEITI). Essa diversidade de tempos é justificada em função da diversidade dos(as) estudantes da rede pública de ensino do DF e dos projetos/programas educacionais que, ao invés de padronizar a oferta da educação básica, se orientam em atendimento às necessidades formativas e à ampliação das oportunidades nos espaços curriculares e não curriculares e com isso fica evidente que não há discussão sobre os espaços não disciplinares. (Brasília, Secretaria de Educação, 2010, p. 13).

Em relação as questões legais o Currículo em Movimento elucida o respeito a legislação vigente ancorando-se no art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB apropriando-se da base legal para elucidar e justificar a aplicação dos eixos transversais da diversidade e da sustentabilidade.

O documento recorre a Bernstein, (1977) para sustentar a defesa da metodologia de elaboração, execução e avaliação da proposta curricular e a busca pela superação da organização do currículo coleção, sendo o desafio desta Secretaria de Educação sistematizar e implementar uma proposta de Currículo integrado em que os conteúdos mantêm uma relação aberta entre si, podendo haver diferentes graus de integração. Mesmo tendo essa concepção a apresentação física do Currículo em Movimento é uma caixa com oito livros o que nos remeteu a ideia de coleção e de fragmentação onde cada componente curricular tem sua proposta curricular expressa em um livro específico. Corroborando a mesma lógica organizativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

No concernente a função formativa da avaliação a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEEDF compreende que a função formativa é a mais adequada ao projeto de

educação pública democrática e emancipatória. Compreende também que a função diagnóstica compõe a avaliação formativa, devendo ser comum aos demais níveis da avaliação. A SEEDF adota o termo avaliação para as aprendizagens (Villas Boas, 2012) situando a avaliação no campo da educação com a intenção de avaliar para garantir algo e não apenas para coletar dados sem comprometimento com o processo. Avaliar para as aprendizagens é se comprometer com o processo e não somente com o produto da avaliação.

Alguns apontamentos conclusivos

Nesse cenário de mudanças, a educação como elemento de transformação social tem sido constantemente reorientada pelas correlações entre as capacidades exigidas para o exercício da cidadania e para o trabalho produtivo, sendo esta, em primeira instância, a influência para as reformas educacionais oficiais que encaminham definições de política de educação no país e no mundo.

Ousamos afirmar que o documento não consolida a Teoria Pós Crítica de currículo por não abordar os seus principais elementos constitutivos dessa teoria. Consideramos que a Teoria Crítica se enquadra de maneira mais adequada por se aproximar da concepção de valorização da escola como espaço socializador dos conhecimentos e saberes universais inserindo a ação educativa como pressuposto de uma articulação entre o ato político e o ato pedagógico. Com enfoque no conteúdo como produção histórico-social de todos os homens. Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social. Mostrando a avaliação como prática emancipadora, função diagnóstica, permanente e contínua. Afim de obter informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, para a reformulação/intervenção dessa prática e dos processos de aprendizagem. Pressupõe que aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias. A relação professor-aluno deve ser interativa, ambos são sujeitos ativos na caminhada da aprendizagem. Professor e Aluno são seres concretos, sócio-históricos, situados numa classe social. O Professor é autoridade competente que direciona o processo pedagógico; interfere e cria condições de conhecimento necessários à apropriação do conhecimento; mediador entre o saber e o aluno. Sendo o aluno participante ativo do processo da aprendizagem. (Silva, 2011)

O documento exhibe o eixo transversal da sustentabilidade como a grande inovação pedagógica do currículo com o conceito de desenvolvimento sustentável conduz ao raciocínio de um desenvolvimento que une a sociedade, o meio ambiente e a economia de forma equilibrada. O eixo transversal Educação para a Sustentabilidade, no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sugere um fazer pedagógico que busque a construção de cidadãos comprometidos com o ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos, pensando no hoje e nas próximas gerações.

O eixo perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca da produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidária, agroecologia, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros. Para tal, o percurso pedagógico previsto no projeto político-pedagógico da escola precisa buscar o enfoque holístico, sistêmico, democrático e participativo, diante de um entendimento do ser humano em sua integralidade e complexidade, bem como as concepções didáticas do processo de ensino-aprendizagem que devem buscar a interdisciplinaridade, em caráter processual, cíclico e contínuo e assim alcançar o objetivo da educação na sua integralidade que é o sucesso educacional.

Discordamos da afirmação de que esse eixo sustentabilidade seja a grande inovação do currículo em movimento, pois em 2004 Sachs, já discutia essa temática como descrevemos a seguir: “devemos nos esforçar por desenhar uma estratégia de desenvolvimento que seja ambientalmente sustentável, economicamente sustentada e socialmente incluyente” (2004, p. 118). Com o caráter sedutor da inovação reporta-se ao efeito mobilizador que o termo tem sobre os indivíduos, ensejando uma imagem pró-ativa do mesmo. Para o autor o componente de novidade de uma inovação condensa um sentido relativo, referenciado a algo existente que a incorpora. Esta é a condição básica para se produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referenciada, alterando-a.

O caráter enganador dessa inovação alude ao escamoteamento de seus efeitos sobre a vida escola, na medida em que não encoraja a produção de uma análise mais situada de suas implicações pedagógicas e ideológicas. O Estado tem um papel fundamental para que a globalização se torne mais simétrica e justa. Entre outras coisas, o poder público tem a função de harmonizar metas sociais, ambientais e econômicas, corroborando o que o autor já discutia em 2004 “buscando um equilíbrio entre diferentes sustentabilidades (social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica e política)” (Sachs, 2004, p. 11).

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. *Do olhar supervivo ao olhar sobre a supervisão*. In RANGEL, M. Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- Bernstein, B. *Clases, códigos y control. v. 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal, 1977.
- Brasília. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília, 2014b. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/1_pressupostos_teoricos.pdf
- Farias, I. M. S. de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.
- Guará, I. M. F. R. *É imprescindível educar integralmente*. Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária: Educação Integral. São Paulo: CENPEC, n. 2, 2006.
- Sachs, I. *Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, Universitária / SEBRAE. 2004, p. 151.
- Sacristán, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- Santomé, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Silva, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Villas Boas, B. M. de F.; Pereira, M. S.; Oliveira, R. M. da S.; *Progressão continuada: equívocos e possibilidades*. Brasília: 2012.

Do conceito à prática: visões dos gestores da educação sobre a educação inclusiva em Floriano-PI

Jamyla Ysnayla da Silva Nunes Carvalho

Universidade Federal do Piauí-UFPI, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Universidade Federal do Piauí-UFPI /Colégio Técnico de Floriano-UFPI/CTF

Resumo

O direito de todas as crianças à educação encontra-se legitimado na Declaração dos Direitos Humanos, todavia, ainda existem muitas que não têm acesso à educação ou recebem uma de qualidade desigual. Nos últimos anos, com o aumento significativo de matrículas de alunos/as com deficiência nas escolas regulares, intensificou-se ainda mais essa discussão, com a necessidade de aparatos legais que asseguram a entrada desse público nas escolas, os apontamentos presentes nestes documentos contribuem para a formação de diretrizes direcionadas para o trabalho na inclusão de alunos/as com deficiência. Articulando esta investigação à teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014), realizamos, uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico com os gestores e coordenadores das escolas municipais de Floriano/PI. A compreensão dos conceitos de inclusão dos participantes permitiu avaliar o processo inclusivo, tanto quanto fornecer uma percepção acerca das mudanças necessárias à inclusão da pessoa com deficiência. Centrando-se na visita a nove escolas municipais e a Secretaria de Educação Municipal, os resultados da pesquisa tem demonstrando que os gestores centram a proposta inclusiva na atuação das salas de recursos multifuncionais.

Palavras chave: Letramento. Gestão. Educação Inclusiva

Abstract

The right of all children to education is legitimized in the Declaration of Human Rights, however, there are still many who do not have access to education or receive one of unequal quality. In the last years, with the significant increase of enrollments of students with deficiency in the regular schools, this discussion was intensified even more, with the necessity of legal apparatuses that assure the entrance of this public in the schools, the present notes in these documents contribute for the formation of directives directed for the work in the inclusion of students with deficiency. Linking this investigation to the theory of New Literacy Studies (STREET, 2014), we conducted a qualitative ethnographic research with the managers and coordinators of the municipal schools of Floriano/PI. The understanding of the concepts of inclusion of the participants allowed us to evaluate the inclusive process, as well as to provide a perception about the changes

necessary for the inclusion of people with disabilities. Focusing on the visit to nine municipal schools and the Secretariat of Municipal Education, the results of the research have shown that managers focus the inclusive proposal on the performance of multifunctional resource rooms.

Keywords: *Literacy. Management. Inclusive Education*

Introdução

O direito de todas à educação encontra-se legitimado na Declaração dos Direitos Humanos, na Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos (1990), no entanto, os ideários propostos por esses documentos ainda não foram efetivados na sua totalidade, em razão do descompasso entre o previsto pelas leis brasileiras, fruto dessas reivindicações, e as práticas em voga na sociedade que busca uma educação para todos. No Brasil, o movimento de inclusão de pessoas com deficiência, que também tem como referência os documentos já citados, é uma temática que vem sendo discutida constantemente, principalmente no âmbito educacional. Assim a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ainda gera grande distanciamento entre a legislação e as práticas da secretaria de educação, gestores/as, coordenadores/as e docentes.

Nos últimos anos, com o aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, intensificou-se ainda mais essa discussão, devido aos aparatos legais que asseguram a entrada desse público nas escolas: decretos N° 3. 956/2001 e 7 611/2011e a Lei N° 13 146/ 2015. Apesar disso, observa-se que essa política de inclusão não tem atingido níveis satisfatórios, conforme indica as pesquisas de Batista Jr, 2013, 2016; Sato, 2013, por motivos de falta de recursos, de estrutura e preparação docente.

Diante disso, faz-se necessário pesquisar esse contexto a fim de compreender como é feita a articulação entre os profissionais que atuam na Educação Inclusiva com relação a operacionalização desse processo entre a secretaria de educação, gestão escolar e docentes.

Assim a presente pesquisa tem por como objetivos compreender a prática de educação inclusiva do município de Floriano/PI, perceber a articulação metodológica da prática de educação inclusiva em relação à prática da gestão educacional e com a própria dinâmica escolar; revelar como os discursos e as práticas de letramento são construídas e materializadas nas narrativas e textos dos docentes e das profissionais que atuam na educação Inclusiva de Floriano/PI.

Novos estudos de letramento

Em um primeiro olhar, o termo letramento pode ser definido como as práticas de ler e escrever, sendo restrito ao contexto escolar, principalmente na alfabetização, de alunos/as. Por outro lado, através de uma observação atenta e crítica, é possível perceber que as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos as instâncias sociais, seja na escola, na igreja, no comercio, em casa etc. Torna-se também visível, que essas práticas veem carregadas de visões de mundo, de ser e estar que interferem na atuação/práticas dos indivíduos no contexto social.

Dessa forma, partindo de uma abordagem social, as práticas de letramento estão não só relacionadas a habilidades técnicas, mas essencialmente a um contexto social, sendo assim como uma instância social que reflete os antagonismos das classes, bem como os discursos dominantes em voga em determinado contexto. Esta abordagem é preconizada por Street (2014), por meio dos

Novos Estudos de Letramento. Que evidenciam o aspecto social das práticas de letramento, bem como os conceitos e os significados culturais e sociais atribuído a essas práticas pelos indivíduos.

Conforme Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa forma, o conceito de letramento vai além da simples obtenção da escrita e seu código (alfabetização), mas se relaciona aos conceitos e aos papéis assumidos pelos indivíduos em determinadas práticas sociais, em um contexto específico.

Como afirma Street (2003), as “práticas de letramento referem-se a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e escrever em contextos culturais”. Assim os discursos dominantes presentes em determinado contexto influenciam nas práticas de letramento, estabelecendo práticas mais aceitas em detrimentos de outras.

Complementando esse conceito, Batista Jr (2010, p. 2) aponta que as práticas de letramento “envolvem valores, sentimentos, atitudes e relações sociais, estabelecem ligações entre pessoas e envolvem conhecimentos partilhados, representados pelas ideologias e identidades sociais”. Consequentemente, apresentam formas de atuar em diferentes espaços sociais segundo uma mítica ideológica, no processo de negociação, que envolve aceitar ou resistir aos valores e concepções impostas.

Assim, o conceito de letramento utilizado neste estudo parte do pressuposto ideológico, certificando que todas as práticas sociais são dotadas de valores sociais, políticos e culturais. Street (2014) ressalta que, conforme o ambiente o letramento varia, ou seja, existem os múltiplos letramentos acompanhada de valores, sendo um modelo ideológico e cultural. Destacando assim, que todas as práticas de letramentos são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas sociais. De acordo com Barton e Hamilton (1994), existem diferentes letramentos associados a diferentes competências da vida. Posto isso, no reconhecimento dos múltiplos letramentos sociais distintas, destaca-se a importância de outros tipos letramentos na construção de identidades sociais.

Por meio desse pressuposto, coloca-se em destaque o uso de práticas de letramento inclusivo, que segundo Sato, Magalhães e Batista Jr (2012), são práticas em que os textos influenciam direta e indiretamente na inclusão da pessoa com deficiência na vida social, bem como articulando os elementos sociais para favorecer esse processo que se relaciona com os textos ou tem como resultando novos textos (Batista JR, 2010).

Recursos Metodológicos

O presente estudo situa-se como uma pesquisa qualitativa, conforme Creswell (2010, p. 209), que centra sua análise nos conceitos subjetivos do contexto estudado, bem como no que os participantes entendem sobre a temática estudada e nos conceitos compartilhado na própria dinâmica das práticas sociais do ambiente pesquisado.

Tendo uma abordagem de caráter etnográfico, pois, trata-se de “um método de pesquisa que busca definir padrões previsíveis de comportamento de grupo. Ela é baseada em trabalho de campo, personalizada, multifatorial, de longo prazo, indutiva, dialógica e holística.” (ANGROSINO, 2009, p. 34). Conforme o autor a pesquisa qualitativa etnográfica mostra-se relevante ao se relacionar à cultura, ao letramento e às práticas sociais, o pesquisador procura estabelecer um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes. Exigindo assim, que o pesquisador se insira no ambiente pesquisado participando dos contextos culturais, gerando e coletando por meio de

diversos instrumentos dados que auxiliam na interpretação e compreensão do fenômeno pesquisado. Este estudo efetivou-se por meio de uma pesquisa de campo com a finalidade de conseguir informações ou conhecimentos sobre a realidade com o propósito de comprovar ou descobrir novos fenômenos.

Assim, observamos as interações na secretaria municipal de educação e nas escolas pesquisadas, bem como, realizamos entrevistas semi-estruturadas, pois foi realizada de maneira espontânea. A pesquisa foi realizada nas escolas municipais de Floriano-PI, bem como na Secretaria de Educação Municipal e na Coordenação de Educação Inclusiva. Os participantes dessa pesquisa são os/as gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as das escolas municipais totalizando onze gestores. Os instrumentos utilizados para geração e coleta de dados são: observação participante, questionário, entrevistas e coleta de artefatos. A escolha por esses participantes se orientou pela presença de alunos com deficiência nas respectivas escolas na rede municipal de ensino. Os nomes utilizados para identificação dos gestores são fictícios.

A coleta de dados teve início em 20 de novembro de 2016. O primeiro foco foi a secretaria de educação, mas com final do mandato de gestão municipal encontramos dificuldades em agendar as entrevistas, dificultando a coleta de dados, como também, com os gestores das escolas, pelo mesmo motivo e por estar no final do ano letivo. Diante de tantas tentativas e à espera da mudança de gestão do município que alterou o quadro de gestores, bem como, com o atraso salarial desses profissionais, tentamos agendamentos das entrevistas durante os meses de novembro e dezembro de 2016, janeiro, fevereiro e março de 2017. Durante esse tempo de tentativas procuramos informações das escolas, visitamos e realizamos leituras bibliográficas. No dia 28 de março de 2017 tiveram início as entrevistas e aplicação de questionários.

Práticas de letramento na educação inclusiva no Município de Floriano-PI

A análise será dívida em seis categorias: formação, planejamento pedagógico, adaptações curriculares, repasse financeiro e as metas da secretaria para educação inclusiva.

Formação

É de suma importância que os profissionais da educação estejam em constante processo de formação, com o propósito de melhorar suas práticas educativas. Logo, trabalhar em um contexto inclusivo requer o uso de aparatos físicos e metodológicos, não somente por parte dos professores, com também por parte daqueles que atua na gestão para auxiliar na inclusão de aluno com deficiência.

Para tanto, é necessário mencionar o papel do gestor/a escolar, pois os entrevistados mostraram não saber da dimensão do seu papel. Conforme Luck (2004, p 32), é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à execução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento plenos dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal.

É nesta dimensão do seu papel que os gestores/ras das escolas ou sistema municipal devem sempre procurar formação, pois gerenciam o sistema dentro das escolas ou nas secretarias, e aqui se insere o contexto inclusivo, que de acordo com a pesquisa realizada neste trabalho, os gestores das escolas direcionaram a pesquisa, para os cuidadores da pessoa com deficiência ou para a coordenação da educação inclusiva. Assim como a secretaria direcionou para a coordenação da educação inclusiva.

Devido a sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência, porém sua gestão deve ser democrática. Segundo Bordignon e Gracindo (2004), a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

Comungando das ideias de Paro (2010), no que concerne à figura do gestor, trata-se de se questionar a atual situação em que esse se acaba constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder. Com isto, observamos que os gestores escolares são postos nestes cargos por indicação municipal, na qual para se ter uma gestão democrática deveria ser através de eleições ou concursos. Observamos também um desencontro daquilo argumentado pela secretaria de educação e coordenação da educação inclusiva com os gestores escolares.

Dos onze gestores que participaram da pesquisa, apenas três possuem formação na área da educação inclusiva, enquanto que a maioria não se encontra preparados para trabalhar junto aos alunos/as com deficiência. Observa-se que os gestores apresentam um significativo tempo de atuação na educação, e pouco tempo de exercício no cargo de gestor/a. Conforme o quadro abaixo. Apenas um participante não respondeu o questionário, alegando não saber da temática por estar pouco tempo atuando na gestão. Vê-se, no entanto, que esse problema relacionado à falta de formação na área de atuação, deve-se muitas vezes por fatores, como, longas jornadas de trabalho, desconhecimento das propostas de gestão democrática ou remuneração precária.

Quadro 1. Caracterização dos/as participantes. *Nomes fictícios

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO DO CARGO DE GESTOR/A
Maria	-	Licenciatura plena em história e bacharel em direito	Não	17 anos	2 meses
Luís	56 anos	Teológica Filosófica, Letras Português, especialização e bacharelado em comunicação e Psicopedagogia	Sim	19 anos	12 anos
Lara	-	Licenciatura em pedagogia	Não	27 anos	10 meses

Brenda	-	Licenciatura plena normal superior, especialização em educação integral.	Sim	20 anos	2 meses
Gisele	-	Licenciatura em história, especialização em administração supervisão e orientação escolar.	Não	26 anos	13 anos
João	52 anos	Licenciatura em história e pedagogia e docência do ensino superior.	Não	29 anos	Há mais de 4 anos
Ricardo	35 anos	Licenciatura em matemática e educação física.	Sim	10 anos	2 anos
Maísa	50 anos	Letras portuguesas e psicopedagogi institucional.	Não	31 anos	15 anos
Kely	35 anos	Licenciatura plena em letras portuguesa	Não	10 anos	3 meses
Raissa	50 anos	Licenciatura plena em letras portuguesa	Não	22 anos	4 meses
Paula	-	-	Não	-	-

Planejamento pedagógico

Os profissionais que atua na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas, de modo a garantir uma inclusão significativa. Para isto, é necessário que não somente os professores, mas também todos os profissionais desta área necessitam uma preparação. Para se ter qualidade do ensino e produtividade na escola pública é importante considerar as implicações de ordem administrativa daí decorrentes. Os entrevistados indicam que a secretaria oferece o preparo pedagógicos para professores e cuidadores e que esta preparação é insuficiente.

Os objetivos pedagógicos das pessoas com deficiência devem ser definidos levando em consideração o grande desafio de criar condições, buscar recursos e estratégias que favoreçam a

participação e o aprendizado dos alunos e, principalmente, oferecer uma educação de qualidade. Conforme as entrevistas, quatro responderam que os objetivos pedagógicos da pessoa com deficiência é a socialização e somente dois relacionaram com aprendizagem.

O objetivo é que eles aprendam, mas o fato de eles socializar, já é gratificante. Porque aprender de verdade eles não aprendem. (Gisele)

Através de um diagnóstico feito pelo professor e gestor, partir daí os mesmos fazem o planejamento que possa contemplar os mesmos e não prejudique os demais alunos. (Maísa)

Conforme o laudo médico que cada estudante apresenta. (Ricardo)

Estes objetivos pedagógicos devem ser definidos com intuito de o aluno com deficiência possa ser incluso em ambiente inclusivo, que os gestores devem saber gerenciar para que estes alunos estejam em uma escola inclusiva, tendo como foco a aprendizagem.

Adaptações curriculares

As adaptações curriculares propostas pelo MEC/SEF/SEESP para a educação especial visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Vê-se conforme as entrevistas o desconhecimento sobre as adaptações curriculares por parte dos gestores e dois dos entrevistados não souberam responder.

Procurando ofertar profissionais nas condições adequadas do ensino. (Maria)

Capacitando professores, oferecendo cuidadores, intérpretes para as salas regulares onde possui alunos com deficiência. (Raissa)

Os critérios de adaptação curricular são indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com ênfase na necessidade de previsão e provisão de recursos e apoio adequados. Para uma educação inclusiva significativa não deve ocorrer uma dicotomização e fragmentação do ensino em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças. Os gestores com o papel de gerenciar a educação devem apresentar conhecimento inclusivo, para mediar as situações referente a este contexto.

Repasso financeiro

Encontramos uma certa dificuldade na compreensão de como ocorre o repasse financeiro, entre as secretarias e o ensino regular e AEE. Apenas quatro dos entrevistados mostraram ter alguma noção. A compreensão acerca da compreensão do financiamento da educação é de suma importância para os gestores. Compreender que a forma de origem e de distribuição dos recursos são elementos determinantes para a definição do grau de cobertura e acesso e da eficiência e qualidade da prestação dos serviços educacionais é de suma importância.

Bem, é...sobre a questão financeira o aluno do AEE né, ele é matriculado na escola e acompanhado né, e lançado no índice escolar que é feito através do MEC e financeiramente esse aluno, ele conta pra gente como a tripla...em dobro né. Como ele fosse contado duas vezes, esse é um incentivo que o MEC disponibiliza para os municípios para que possa tá aplicando a Educação inclusiva nas escolas

municipais. É uma forma de incentivo, uma vez que a gente sabe..., que o aluno com necessidades educacionais especiais ele tem um custo mais elevado e pra cobrir esse gasto a matrícula, ... o valor aluno/ano ele conta dobrado. (Maria)

De acordo com o Art. 68 da LDB as fontes de recursos para a educação são provenientes de: receita de impostos próprios da união, dos estados, do Distrito federal e dos municípios, receita de transferências constitucionais e outras transferências, receita do salário educação e de outras contribuições sociais, receitas de incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual. São destinatários dos recursos do Fundeb os estados, Distrito Federal e municípios que oferecem atendimento na educação básica. Na distribuição desses recursos, são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas, apuradas no último censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC).

Conforme estabelecido pelo Decreto Nº 6571/2008, a União apoia as ações de acessibilidade arquitetônica, bem como aquelas destinadas à disponibilização de tecnologia assistiva. Para tanto, a Resolução FNDE Nº 27/2011, dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a fim de implementar o Programa Escola Acessível.

As metas da Secretaria para Educação Inclusiva

A educação é um direito de todos assegurada por vários documentos legais. Garantir o direito à diferença de cada aluno, com base na igualdade de direitos de todos à educação, é essencial. A garantia do acesso de todos à escola comum é necessária, mas insuficiente para que a educação inclusiva se efetive em nossas redes de ensino. O aumento do número de matrícula de alunos nas escolas regulares por si só, não significa que esses alunos/as estão inclusos/as, mas sim por meio de uma educação de qualidade. Conforme as entrevistas realizadas observamos o posicionamento de um gestor que diz que:

As metas para educação inclusiva para esse quadriênio 2017-2020 é aumentar o nosso número de aluno, nós sabemos que há uma demanda muito grande e que a maioria das vezes os pais, eles não procuram escolas por receio, por medo de que seu filho seja hostilizado, até mesmo discriminado por conta da sua deficiência né, ou até mesmo porque a escola não ofereça o ambiente propício. (Maria)

Mostra-se a preocupação pelo aumento de matrículas de alunos deficiente, mas inserir um aluno deficiente em uma escola de ensino regular, não é garante de uma educação de qualidade. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus/uas alunos/as, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade.

Em relação as metas almejadas pela secretaria, observa-se uma visão pequena para educação inclusiva, para um número amplo de alunos/as com deficiência. O fato de uma minoria de alunos/as deficientes alcançarem o ensino médio em escolas técnicas da rede federal foi relatado pelos gestores como mostra um trecho em seguida

Olha nós temos obtidos muitos resultados por exemplo os nossos resultados eles são feitos visivelmente pela comunidade por exemplo nós temos aluno autista em

curso superior no colégio técnico no instituto federal nós temos alunos surdo no curso superior no instituto federal nós temos alunos surdos no colégio técnico federal nós temos alunos surdos na rede estadual de educação então os resultados eles são visíveis para a comunidade. (Luís)

Considerações finais

A compreensão dos conceitos no âmbito escolar muitas vezes evidência nas práticas adotadas por meio de propostas e atividades dos profissionais da educação, principalmente da gestão escolar por operacionalizar o processo inclusivo. Esta compreensão nos possibilita, levando em consideração o processo inclusivo avaliar as estruturas e as práticas empregadas pela secretaria e gestão escolar. Fornecendo assim, uma concepção acerca das mudanças necessárias a inclusão efetiva da pessoa com deficiência. Para ocorrer uma gestão que possibilite uma inclusão significativa, é necessário que tais adaptações possam envolver toda a equipe da instituição, para assim possam evitar a transferências de responsabilidades.

Centrando-se na visita a nove escolas municipais e a Secretaria de Educação Municipal, os resultados da pesquisa tem demonstrando que os gestores centram a proposta inclusiva na atuação das salas de recursos multifuncionais, ao direcionar como responsáveis pelas informações pertinentes a inclusão de alunos com deficiência a Secretaria de Educação Especial ou no caso da gestão escolar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Pelo observado nesse percurso, é preocupante que a Secretaria de Educação Municipal, como a gestão destas escolas, tem se recusado a falar da inclusão de alunos com deficiência no âmbito das escolas municipais de Floriano/PI, apresentando como argumento que a Secretaria de Educação Especial está mais apta a prestar esclarecimentos sobre a educação inclusiva.

Assim, esse cenário deixa transparecer o desconhecimento por parte da gestão das escolas visitadas e da própria Secretaria de Educação Municipal, sobre o processo inclusivo, além de evidenciar fala de diálogo entre as estas instâncias. Visivelmente observamos um certo conformismo dos gestores acerca da educação inclusiva no município.

Referências bibliográficas:

- Angrosino, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Batista JR, J.R.L. *Discursos e letramento na educação especial e inclusiva*. Anais.VI encontro de pesquisa em educação: o pensamento pedagógico na contemporaneidade. 2010.
- Batista JR, José Ribamar Lopes. *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos*. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- Batista JR, José Ribamar Lopes. *Pesquisas em Educação Inclusiva: questões teóricas e metodológicas*. Recife: Pipa Comunicação, 2016.
- Barton, D. A base social do letramento. In Barton, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994. Tradução: Guilherme Veiga Rios. Mimeo.

- Bordignon, G.; Gracindo, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In Ferreira, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- Creswell, Jonh.W. *Projeto de pesquisa: método qualitativos e misto/* Jonh W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultorias, supervisão e revisão técnica desta edição Dircer da Silva. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. *Gestão democrática da educação: exigências e desafios*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v.18 n o 2, p. 163 – 174, julho/dezembro de 2002
- Lück, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- Kleiman, A.B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/* Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.
- Street, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- Sato, D. T.B. Magalhães, Izabel. Batista JR, J.R.L. *Desdobramentos da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento*. RBLA, Belo horizonte, 2012.
- Paro, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- Paro, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática, 1997b.

A autonomia e flexibilidade curricular: perspetivas dos docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Juliana Ferreira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

JulianaFerreira_18@hotmail.com

Pedro Duarte¹

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

pedropereira@ese.ipp.pt

Resumo

O conceito de currículo tem sido amplamente estudado, reconhecendo-se a dificuldade em evidenciar uma definição de consenso amplo. Os estudos curriculares, iniciados no século passado, com Bobbitt (1918) como um dos seus autores pioneiros, vinculam o currículo à predefinição dos conteúdos e, por vezes, dos métodos a desenvolver em contexto escolar, numa lógica que Pinar (2004) tem denominado de 'currículo à prova de professor(es)'. Porém, após a década de 1970, com autores como Senhouse (1979), Huebner (1967) e Schwab (1969), os estudos curriculares evidenciaram maior preocupação com a sua dimensão prática o que, por inerência, possibilita a reflexão e discussão sobre conceitos como autonomia, flexibilização ou, recorrendo à proposta de Leite, territorialização curricular.

Tendo em consideração o apresentado, o presente estudo tem como objetivo compreender de que modo os docentes definem e autonomia e flexibilidade curricular (considerando as indicações normativas explicitadas no Decreto-Lei 55/2018), e de que forma perspetivam esses conceitos, considerando a sua relação com o quotidiano escolar e com a prática educativa.

Para tal, foram recolhidos dados, através de um inquérito por questionário — disponibilizado online e respondido, voluntariamente, por 40 docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, das diferentes áreas disciplinares — que indicia que os professores, deste nível de ensino conceptualizam os conceitos de modo indiferenciado, reconhecendo a sua importância nas realidades escolares, mas considerando não existirem as condições administrativas e materiais necessárias para o desenvolver.

Palavras-chave: *Autonomia; Currículo; Docência; Flexibilidade*

¹ O autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Santiago de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

Abstract

The concept of curriculum has been widely studied, recognizing the difficulty in evidencing a broad consensus definition. Curriculum studies, which began in the last century with Bobbitt (1918) as one of its authors, link the curriculum to the content predefined and sometimes the methods to be developed in a school context, in a logic that Pinar (2004) “teacher-proof curriculum”. However, after the 1970s, with authors such as Senhouse (1979), Huebner (1967) and Schwab (1969), curriculum studies showed greater concern with its practical dimension which, by inherence, enables reflection and discussion on concepts such as autonomy, flexibilization or, using Leite’s proposal, curriculum territorialisation.

Considering the previous paragraph, this study aims to understand how teachers define autonomy and flexibility curriculum (considering the normative indications explained in the Decree-Law 55/2018), and how they interpret these concepts, considering their relationship with school daily life and educational practice.

To that end, we collected the data through a questionnaire survey – made available online and voluntarily answered by 40 teachers from the 2nd cycle of Basic Education, of the different disciplinary areas. The data indicates that teachers of this level of education understand these concepts in an undifferentiated way, recognizing their importance in school realities, but considering the lack of administrative and material conditions necessary to develop it.

Keywords: *Autonomy; Curriculum; Teaching; Flexibility*

O currículo: entre a história e a ação docente

De acordo com Alarcão (2001), a grande “mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se na educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade” (p. 10). Assim, a autora defende e compreende a necessidade de alterar modos de pensamento e atuação educativa, evidenciando a necessidade de se refletir sobre os paradigmas existentes e a sua desadequação face à era em que vivemos.

É pertinente ter em consideração o entendimento de Barroso (1999, citado por Roldão, 2015, p. 13), segundo o qual:

A escola mantém até hoje a estrutura organizativa e as lógicas de ensino que a instituíram em épocas passadas, quando os públicos eram muito mais restritos e homogêneos e as finalidades menos ambiciosas para a maioria, embora mais seletivas para um leque restrito. É nessa lógica que toda a orgânica da escola ainda funciona, bem como as suas metodologias dominantes.

Tendo em consideração o trabalho de Duarte e Moreira (2019), pode-se considerar que, em parte, o currículo, enquanto área de saber e estudo, poderá ter contribuído para a consolidação das dinâmicas descritas na citação anterior. Para melhor se compreender a perspetiva dos autores, é necessário tomar-se em atenção as propostas de Bobbitt (1918) – autor incontornável para se compreender a mobilização dos pressupostos da administração das organizações clássicas para as dinâmicas educativas, com uma clara influência taylorista que, ainda hoje, encontra ecos nas realidades escolares – e de Tyler (1976) – autor com enorme impacto na realidade educativa norte-americana (que mais tarde se dispersou internacionalmente) e que solidificou um pensamento

curricular e pedagógico (*racional tyleriano*) em torno de objetivos detalhados e específicos, que tenderam a afirmar-se como elementos indissociáveis do processo educativo, com especial impacto na planificação e avaliação – que, de modo inequívoco, marcaram os estudos curriculares, na primeira metade do século XX.

Nesse sentido, até à década de 1960, o conceito de currículo estava associado à procura de aplicar, quase sem qualquer alteração, o método científico (das Ciências Naturais) nas dinâmicas educativas. De acordo com este entendimento, aos investigadores competiria investigar e definir orientações precisas e normativas, para que os docentes os desenvolvessem nas diferentes realidades escolares (Bobbitt, 1918), preferencialmente de modo acrítico. Para melhor corresponder a essa visão, era necessário o estabelecimentos de objetivos concretos e detalhados, associados à definição de o que ensinar, quando e de que forma e, ainda, o modo de avaliação, que surgiram, simultaneamente, como orientadores das decisões tomadas mas, e não menos importante, como dinâmica de controlo e verificação da ação docente (Tyler, 1976). Estas conceções, associadas a lógicas de engenharia educativa (Pacheco, 2003), perspetivam como ideal a construção de um currículo que se encontrasse à prova de professores (Pinar, 2004), de modo a que se garantisse a adequada resposta do sistema educativos às necessidades sociais, com grande foco nas necessidades laborais, num entendimento utilitarista do currículo, que o reduzia, no seu essencial, à predefinição burocrática e hierárquica de objetivos educativos (conteúdos e métodos didático-pedagógicos) (Beyer, 2004).

Todavia, após essa década, e com uma afirmação mais evidente nas décadas subsequentes, diferentes trabalhos procuraram contrariar esses pressupostos curriculares. Os trabalhos de Huebner (1967) e Schwab (1969) criticaram, de modo acérrimo, as práticas e as conceções associadas aos estudos curriculares, tornando evidente uma necessária transição de pensamento e de ações, que possibilitassem revitalizar este campo de estudos. Para os autores, essa revitalização implicava que o currículo deixasse de se limitar à definição limiar, hierárquica e prescritiva de predefinições, e se envolvesse, com maior evidência, nas diferentes realidades escolares. Esse entendimento é, em parte, também evidenciado por Stenhouse (1978) que defendia a necessidade de o currículo ser associado a dinâmicas de investigação contextualizada, eminentemente, prática, em que se reconhecia os docentes como agentes curriculares (Duarte & Moreira, 2019, Pinar, 2004).

Atualmente, reconhece-se que o currículo não se encontra circunscrito às dinâmicas de prescrição, seja ela de dimensão nacional ou local (Zabalza, 2000), e implica reconhecer-se que existem diferentes agentes que influenciam o currículo, entre eles os professores e educadores (Pacheco, 2003). Porém, e segundo Alarcão (2007), é necessário ter-se em consideração que o docente não é o único promotor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também não é mais o recetáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. Desta forma, entende-se que para um melhor desenvolvimento, o professor não deve apenas transmitir conteúdos programáticos, mas contextualizá-los no quotidiano dos seus alunos, incluindo-os, procurando que todos desenvolvam competências necessárias. Para que tal seja possível, é necessário entender que o professor reflexivo se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, permitindo ser mais criativo e menos reproduzidor de conceitos.

Considera-se, portanto, que a escola envolve várias vertentes, que, de modo articulado, formam aquilo que Zabalza (2000) intitulou de “nova escola básica” (p. 11). Esta “nova escola” pressupõe que os intervenientes devem adotar uma nova perspetiva que se afasta da que era

entendia por Bobbitt e Tyler e pressupõe a reflexão e o desenvolvimento de novas práticas educativas. Ainda a este propósito, Zabalza (2000) afirma que a ação autónoma dos professores ou do coletivo dos docentes não implica a inexistência de orientações. Seguindo a linha de pensamento do autor, o programa poderá ser o elemento de referência para qualquer professor (ou organização escolar) ter a oportunidade de refletir sobre a sua prática. É um marco comum, com potencial de adequação, influenciado pela sociedade e cultura dominante, é, num determinado período, definido como mais relevante, ou seja, um conjunto de conhecimentos, de capacidades de valores e de experiências comuns desejadas por uma comunidade, procurando que esse conjunto de saberes seja transmitido a todas as crianças, como um modo de criação de uma estrutura comum de uma cultura permitindo a construção do conceito de comunidade através do desenvolvimento de valores e de experiências comuns.

Autonomia e flexibilidade escolar: uma contextualização histórica

A autonomia, no contexto escolar, sofreu vários avanços e recuos, ao longo dos anos, sendo difícil reconhecer-se uma efetiva e constante autonomia das escolas. Inicialmente, a autonomia estava associada a uma vertente mais direcionada à gestão económica e à organização administrativa, e só após regime ditatorial, é que se verificaram significativas mudanças no sistema educativo português. A procura por políticas de descentralização permitiu o desenvolvimento de um documento basilar para se compreender este processo de transição é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, 1996) que é matricial na defesa dos ideais de descentralização, ainda que não abordasse explicitamente a autonomia. A insistência pela autonomia continuou a ser abordada e eventualmente foi lançado um decreto para contribuir. Deste modo, veio auxiliar a reforma iniciada. Algumas declarações foram feitas pelo Ministério da Educação em 1987, compreendendo essa necessidade de descentralização, apresentando algumas necessidades (Barroso, 2004).

De acordo com Leite (2000a), esta época foi um marco importante, no entanto, apesar de todas as tentativas, as classes menos favorecidas mantiveram-se iguais, os pequenos grupos sociais mantiveram-se à parte. A par das realidades sociais, que não facilitavam o acesso à escola destes grupos, era, ainda, evidente o modo como, tendencialmente, o sucesso escolar era uma miragem para estas crianças. Sendo uma ideia inovadora, gerou vários constrangimentos de diversos âmbitos nas avaliações, nomeadamente a falta de meios financeiros e humanos, a insegurança e a falta de formação geral. Assim, o primeiro impacto do primeiro decreto a declarar a autonomia não teve os resultados esperados inicialmente, a pouca especificidade e as múltiplas interpretações não auxiliaram esta alteração (Barroso, 2004).

Face a estas adversidades, a persistência sobre esta temática demarcou-se com o Pacto Educativo para o Futuro entre 1995 e 2000. A ideia central foi utilizar os requisitos anteriores estabelecidos acerca da autonomia e reestruturá-la, partindo da ideia de que a gestão deveria integrar o envolvimento total de todos agentes locais e descentralizar as competências, reforçando também a mais valia de aprendizagens através da valorização da identidade. Assim, o ideal era colocar a escola como foco essencial, procurando satisfazer as suas preocupações, os interesses da população envolvente, a criação de políticas educativas diversificadas e acima de tudo, favorecer o meio envolvente. Concomitantemente, a aprovação de métodos estratégicos que promovessem a ligação entre as escolas e o Ministério, permitindo os contratos de autonomia e o aperfeiçoamento dos diversificados modelos de gestão escolar, com o auxílio de todos os agentes (Barroso, 2004).

No relatório final relativo ao decreto-lei nº 172/91 de 10 de maio, ficou definido que a autonomia basear-se-ia numa perspetiva voluntária de adesão, mas também contratual, para que mais tarde fosse possível definir e aplicar gradualmente. A descentralização deveria atuar como modo de garantia de condições para os envolventes, nomeadamente horários que o permitissem, espaços para debates e exploração de tarefas em grande grupo, um consenso entre escolas e não cada escola realizar o que lhe conviesse. Assim sendo, o Ministério da Educação resumiu a autonomia em quatro fases essenciais. Primeiramente, a identificação dos princípios orientadores do processo de reconhecimento das competências nos diversos domínios e de seguida a realização de uma análise pormenorizada. Por conseguinte, a nomeação para a instituição de uma comissão dos diversos serviços, de modo a obter a aprovação dos princípios e orientações gerais e o modo de operacionalizar. Como seria de esperar, o passo seguinte seria sempre um debate sobre a proposta e por último, a nomeação de uma comissão, com os representantes dos demais serviços de administração regional e central. Isto foi desenvolvido nos anos de 1998 e 1999.

A análise deu origem à elaboração e consentimento do decreto-lei nº 115 A/98, baseado em todo o processo da decisão política. De acordo com Barroso (2004), esta autonomia pode sustentar-se em quatro lógicas essenciais: i) lógica estatal – defende a modernização administrativa procurando a descentralização da administração e controlando através de resultados; ii) lógica de mercado – medidas que a longo prazo iriam apresentar diferenças nos percursos escolares; iii) lógica corporativa – centrada na autonomia individual do docente; iv) lógica sociocomunitária – os intervenientes seguem determinadas regras em prol de um compromisso coletivo.

Os resultados não foram os esperados e o governo não deu continuidade aos contratos de autonomia. Todos estes avanços e retrocessos revelaram ter uma função muito mais simbólica do que propriamente efetiva (Barroso, 2004). Ainda assim, de acordo com Barroso (2004), esta situação despoletou diferentes reações, nomeadamente numa estratégia política arrojada, inspirada na modernização de gestão política e das políticas educativas, ainda assim com uma administração burocrática centralizadora; a simultaneidade de um modelo baseado na obrigação de meios e outro na obrigação de resultados; desenvolvimento de organizações interpostas de coordenação, que ao invés de apoiar as escolas na sua autonomia, acabam por ter uma fiscalização excessiva para a concretização; e a substituição do avanço por um modelo homogêneo e mais racionalizado.

Na mesma linha de pensamento de Barroso (2004) e Roldão (2015), abordam também a emergência da autonomia, como algo necessário e imprescindível, referenciando a importância da autonomia e pressupondo que as decisões deveriam ser tomadas pelos municípios e não através das políticas nacionais.

A par da autonomia, a temática da flexibilidade começou a ser desejada mais recentemente, no fim do século XX, nascendo com a emergência de uma reforma a nível curricular, aliás, de acordo com Santomé (1997, citado por Leite, 2000b):

O problema das escolas tradicionais, onde se dá uma grande ênfase aos conteúdos apresentados em pacotes disciplinares, é que não conseguem que os alunos sejam capazes de ver esses conteúdos como parte do próprio mundo. (p. 21)

Objetivamente, o conceito de flexibilidade implica uma dualidade entre as diferentes realidades. Os termos interdisciplinares e intradisciplinares são fulcrais para um desenvolvimento efetivo deste modelo. Ainda a este propósito, Leite (2000b) defende que o projeto educativo está direcionado para as particularidades do meio e que necessita do uso da autonomia escolar para o

desenvolver, visto que, reconhecendo o meio escolar como uma dimensão social, os alunos têm todo o interesse em aprender mais e desenvolver mais aquilo que se desenvolve diante dos seus olhos. Diversos autores (Alarcão, 2007; Pacheco, 1998; Arends, 1995) defendem que as relações mais fortes, trazem alunos mais motivados para a aprendizagem e para estarem presentes, como modo de combater o insucesso escolar, que através deste tipo de metodologias é possível dar ênfase a todas as áreas de ensino, valorizando-as, através das diferentes experiências que cada aluno traz para o seu contributo.

A par do mencionado, é pertinente considerar-se que flexibilidade curricular tem diversas vertentes que podem ser implementadas, sendo que uma delas é a interdisciplinaridade, que de acordo com Roldão e Almeida (2018):

A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas. A organização escolar resiste a isso, porque está estruturada e pensada de outro modo. (...) criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo. Estruturar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo. (pp. 42-43)

Face ao exposto, compreende-se que, através dos diferentes projetos de flexibilidade curricular, se pretende promover processos de reorganização curricular que potenciem práticas de interdisciplinaridade, que tendem a estar afastadas da realidade escolar, de modo a promover aprendizagens mais significativas, numa lógica de afirmação da autonomia curricular de cada intuição educativa.

Assim, define-se que a autonomia escolar e a flexibilidade curricular não podem ser decretadas e cumpridas, mas sim construídas gradualmente, por cada uma das instituições. Isto tem sido alvo de estudo por diversos profissionais na área, resultando assim na mais recente atualização. O decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho foi construído na linha de pensamento de um currículo para o século XXI. O Ministério da Educação tem vindo a adotar um conjunto de estratégias que visam permitir as aprendizagens, não só de qualidade como também para ir ao encontro do que os alunos necessitam. O decreto-lei supracitado tem diversos princípios de organização curricular, funcionando como um instrumento a desenvolver em comunidade, de acordo com o meio em que se inserem, desde que as competências previstas para o Perfil do Aluno À Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho, 2016) sejam considerados (Barroso, 2004; Pacheco, 2003).

No entanto, levantam-se algumas questões, o presente normativo, procura afasta-se da tradição centralizadora do currículo, desafiando cada organização educativa a desenvolver uma leitura própria sobre a realidade social e sobre os documentos curriculares. Questiona-se, porém, se este movimento é, efetivamente, uma mudança pedida e construída pelas organizações escolares, ou, à semelhança do que é recorrente no sistema educativo português, é uma medida de aparente autonomia ou, ainda, de uma autonomia imposta.

Enquadramento metodológico

Através do presente texto, pretende-se compreender como os docentes interpretam os conceitos de autonomia e flexibilidade curricular. Para conseguir fazer uma análise desta perspetiva, optou-se por realizar um inquérito por questionário sobre a autonomia e a flexibilidade

curricular a diversos professores do segundo ciclo do ensino básico, de modo a compreender se eles entendem estes conceitos, se os aplicam e porquê que o fazem, compreender se de facto entendem verdadeiramente as realidades ou apenas o seguem porque alguém lhes disse que era obrigatório. Nesse sentido, e partilhando as palavras de Coutinho (2013):

o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir a perspectiva dos atores intervenientes no processo. (p. 28)

Os dados obtidos foram de docentes vivenciam diariamente estas dinâmicas, num processo amplamente informal de observação naturalista, mas que pode possibilitar uma compreensão significativa são as realidades educativas (Coutinho, 2013). Para a recolha destas perspetivas, optou-se por realizar, aos professores, questões de respostas abertas e questões de respostas, referentes às suas conceções sobre autonomia e flexibilidade curricular e o modo de realização, uma vez que, de acordo com Ribeiro (2018):

Ao nível metodológico, a técnica das perguntas abertas é autónoma em relação à técnica das perguntas fechadas, mas tal não impede que uma mesma pesquisa articule uma com a outra. (p. 126)

Mais se indica que o inquérito foi realizado a quarenta docentes de 2.º Ciclo do Ensino Básico de todas as áreas de ensino e de vários pontos do país, encaminhando os inquéritos para os agrupamentos de escolas em formato digital, procurando diferentes perspetivas de acordo com as diferentes escolas. Foi um inquérito com respostas voluntárias para que os docentes que não se sentissem confortáveis com as temáticas não deixassem de responder. As questões incidiram: caracterização dos inquiridos; perspetiva dos docentes sobre a autonomia e a flexibilidade curricular; dinâmicas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, relativas à flexibilidade curricular.

No presente texto, as questões analisadas incidem, exclusivo, nas respostas referentes à autonomia e flexibilidade curricular, permitindo compreender a perspetiva dos docentes. É ainda importante indicar que não foi possível estabelecer qualquer relação entre as respostas dos docentes e as variáveis de caracterização da amostra possíveis: idade, sexo, modalidade de contratação e disciplinas que estes inquiridos lecionam.

Análise e discussão dos dados

Após uma primeira análise, verificou-se que, de modo geral, os docentes não parecem distinguir os conceitos de flexibilização e autonomia curricular, pelo que, a análise específica para cada um destes termos pareceu inadequado. Nesse sentido, tendo em conta as respostas consideradas, foi possível categorizá-las (cf. Apêndice 1), do seguinte modo: i) Dinâmica curricular; ii) Juízo de valor; iii) Processos de administração; iv) Enquadramento sistémico/ legislativo; v) Racional Tylerano;

No âmbito da dinâmica curricular, sentiu-se a necessidade de fazer duas subcategorias – contextualização curricular e articulação curricular – isto ocorreu devido a respostas múltiplas, como por exemplo:

A autonomia é importante para adequar as estratégias às necessidades específicas de cada escola. (p. 11)

Flexibilidade permite a construção do saber pelo aluno, orientado pelo professor. Deste modo o aluno tem autonomia para trabalhar do modo que mais lhe agrada. No entanto, deparamos com um público-alvo que não tem grandes ou nenhuma expectativas quanto ao seu percurso escolar logo, muito difíceis de motivar e com muitas lacunas. O trabalho a realizar no âmbito da flexibilidade requer tempo, comum no horário, que não é disponibilizado aos docentes para reunirem e fazerem um trabalho colaborativo que viabilize um trabalho de projeto. (p. 11)

Como se verifica com os excertos, reconhece-se que docentes 86,21% apresentam uma perspetiva próxima da de diferentes autores (Roldão & Almeida, 2018; Leite, 2005) que defendem a flexibilidade curricular como um processo que potencia maior contextualização do que é desenvolvido, por cada escola, possibilitando uma maior diversidade de metodologias e, não menos importante, práticas pedagógico-curriculares que sejam promotoras de uma aprendizagem que articula e integre diferentes conhecimentos de várias áreas do saber distintas – como o trabalho de projeto proposto.

É pertinente, ainda, indicar que os docentes que fizeram referência às dinâmicas de autonomia curricular evidenciaram uma consciencialização de uma relação entre este domínio e a aprendizagem dos estudantes. Como é referido por um dos praticantes, os docentes parecem considerar que a autonomia curricular “*é uma das vertentes mais significativas porquanto tem aplicações e implicações relevantes nas aprendizagens dos alunos*” (p. 16).

Todavia, é relevante explicitar, que um número elevado de respostas recolhidas (28,57%) não possibilitou uma análise tão concreta. Assim sendo, mesmo sem evidenciar quaisquer outros elementos de estruturação do pensamento, diferentes respostas dos professores explicitam, quase em exclusivo, o juízo de valor de cada um destes agentes educativos sobre as dinâmicas que têm vivenciado nas suas realidades escolares. Explicando de outro modo, os docentes deram o seu parecer pessoal face às questões, realizando diversos juízos de valor – positivos e negativos:

Positivos a organização da carga horária. Adaptando as realidades ambientais dos alunos à gestão do currículo escolar. (...) Acho que é bastante positiva. (p. 3)

A chamada autonomia, carece sempre de parecer favorável da tutela. (...) Muito interessante para o sistema e a favor dos nossos alunos, contudo tem um aspeto muito negativo, são necessárias muitas horas de trabalho extra para uma classe exausta e desgastada. (p. 7)

Em consonância com o citado, refere-se que 79,31% dos inquiridos, que todos os dias vivenciam o sistema, explicitam o seu parecer acerca do que sentem e do que será mais benéfico para os seus alunos, tendo consciência subjetiva das necessidades que têm para atingir os fins que pretendem, denotando ainda uma determinada angústia por não conseguirem exercer na totalidade os processos de autonomia nem de flexibilidade curricular. Desse modo, se há docentes (58.62%) que parecem defender as lógicas de territorialização curricular (Leite, 2005), outros há (37.93%) que parecem entender estas propostas como menos positivas, identificando, em parte, constrangimentos (até de natureza burocrática) que parecem dificultar o desenvolvimento de dinâmicas curriculares de modo mais contextualizado e mais consolidado, por cada um dos agrupamentos de escolas.

Esse último aspeto relaciona-se, de modo claro, com uma outra dimensão mencionada pelos docentes os processos de administração, que foram referidos por 55.17% dos professores

inquiridos. Essa dimensão, foi mencionada pelos docentes em diferentes âmbitos, como os recursos disponíveis, a distribuição de serviço entre outros. Essa categoria parece evidenciar a necessidade de dinâmicas de gestão que possibilitem que as escolas desenvolvam o seu trabalho numa lógica de maior autonomia e contextualização, como é explicitado por um dos inquiridos:

Quando se trabalha com amor e profissionalismo, a autonomia é uma mais-valia, possibilidade de gerir e adequar recursos de forma mais racional e que vá ao encontro das reais necessidades das escolas. (p. 20)

Complementando o indicado, os dados indicam que os professores compreendem a necessidade de outros recursos e outros materiais, que implicam processos de administração e gestão que serão diferentes e mais específicos. Todavia, é, ainda, pertinente indicar que os professores consideram que as dinâmicas de flexibilização/autonomia necessitam de outras dinâmicas de ação profissional, privilegiam um maior envolvimento dos professores e tendem, ainda, a implicar maior burocrática e trabalho de cariz administrativo, no interior da organização escolar, associados, por exemplo a: *“falta de recursos; horários rígidos; excesso de trabalho e poucas horas para preparação das atividades que requerem trabalho em equipa”* (p. 25).

Talvez esse processo de alteração das dinâmicas de administração e gestão implica perspectiva a escola como uma organização autónoma, em que os as decisões são tomadas contextualmente (Barroso, 2004). Porém, é relevante ter em consideração que, como já se indicou nas páginas anterior, que o sistema educativo português é, tradicionalmente, um sistema altamente centralizado, pelo que as indicações normativas têm especial relevância no funcionamento de cada organização escolar e, por isso, impacto na ação profissional de cada docente, tendo sido um aspeto referenciado por 44.83% dos docentes. Desse modo, e ao contrário do que se verificou relativamente à autonomia curricular, ao analisar-se a categoria associada ao enquadramento sistémico/ legislativo, constata-se uma perspectiva dual, quase dicotómica, sobre as influências normativas, como se evidencia pelas citações seguintes:

Ainda não vi verdadeiro empenhamento da parte da tutela em levar a sério esta proposta, com os olhos naquilo que é preciso mudar e adaptar, consultando sempre os professores. (p. 12)

Penso que a primeira e mais importante mudança é a que começa no interior de cada um de nós. Só se os docentes forem capazes de "sair da caixa" em que vivem, espartilhados pelo "papão" dos exames, dos programas e das metas, e perceberem que o essencial é ser capaz de olhar o mundo de forma informada e crítica, relacionando conceitos de diferentes áreas, só aí é que a flexibilidade começará. (p. 23)

Face ao citado, fica patente como, por um lado, os docentes parecem considerar a ação sistémica insuficiente para o desenvolvimento pedagógico contextualizado e, pelo outro, como diferentes elementos intrínsecos ao sistema educativo, parecem surgir como forças contrárias às lógicas de flexibilização e autonomia curricular. Ainda a este propósito, é pertinente indicar que os docentes fazem referencia à preocupação com os programas, com as metas que os alunos devem alcançar para que a escola fique em determinado *ranking* e até com todas as provas que os alunos têm de realizar com sucesso, e muitas vezes, não têm o tempo que gostariam para realizar atividades diferentes do quotidiano dos alunos, não conseguem realizar projetos extensos ou tão criativos quanto o desejado a fim de cumprir os requisitos esperados.

A última categoria considerada remete à, ainda, influente perspectiva de Tyler que foi algo que os docentes também abordaram ao longo das suas respostas, relativamente à flexibilidade curricular:

Assumindo o docente como uma entidade responsável pelo desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno, julgo ser um conceito enriquecedor capaz de promover o sucesso nas aprendizagens. (p. 9)

O racional tylerano é algo ainda percecionado em aproximadamente 31.03% dos docentes que ainda parecem ser influenciados, significativamente, pelas propostas de Tyler (1976), centralizando o processo educativo na tentativa de atingir determinados objetivos pré-definidos e encarando-os como essenciais para o sucesso dos estudantes enquanto futuros adultos. Esse entendido, parece remeter o docente a um mero consumidor de currículo, e dificulta o processo de afirmação destes profissionais como construtores curriculares (Duarte & Moreira, 2019), que tomam decisões contextualizadas sobre o currículo e o modo como é desenvolvido em cada um dos contextos. Evidencia-se, por contrário, uma conceção em que ao professor compete “*transmitir conhecimentos*” (p. 12), pelo que a autonomia curricular é entendida como “*anarquia, [porque] não há objetivos concretos, nem avaliação das práticas*”.

Considerações finais

De um modo geral, e em consonância com o apresentado, os docentes indiciam conhecer estas temáticas têm opiniões fortes, e uma vontade de melhorar o que vêem e o que vivenciam diariamente.

Essas convicções centram-se essencialmente em três domínios. Por um lado, temos uma dinâmica curricular como alvo de preocupação dos docentes, mais relativa à contextualização do que da própria articulação curricular, demonstrando ideias e princípios que já foram estudados e abordados por Leite (2005) e Roldão & Almeida (2018), procurando a gestão do currículo e a sua adaptação para decidir o que ensinar e o motivo pelo qual o fazem, centrando esta decisão nos docentes e no meio escolar. A maior descentralização da gestão permite que os alunos tenham um currículo adaptado às suas especificidades. Entende-se assim que a dinâmica curricular proporciona ao aluno a construção de aprendizagens significativas. Se algo falha, a construção do conhecimento poderá ficar comprometida.

Os processos de administração, nomeadamente a falta de recursos, é algo que é salientado pelos docentes. Os recursos referidos pelos docentes são materiais e humanos, considerando os professores que sem eles, por muito que exista o princípio de um currículo mais flexível, não conseguem realizar o que previamente idealizaram e isso prejudica a sua prestação docente bem como a construção do saber no aluno.

Face à legislação, esta parece ir ao encontro de conceitos e princípios veiculados por uma prática pedagógico-curricular mais autónoma e flexível, no entanto, os docentes encaram estes processos como algo que não pode ser legislado ou indicado, tornando-se difícil descodificar o que lhes é atribuído e com a inerência da dificuldade face à avaliação, que se manteve inalterada.

Em suma, conseguimos compreender que os docentes, de um modo geral, estão a par com estes conceitos e perspectivam-nos como vantajosos, no entanto, apontam ainda desafios de diversa ordem que se acredita puderem ser ultrapassados com o desenvolver dos tempos e da adaptação.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barroso, J. (2004). A autonomia nas escolas: Uma ficção necessária. Braga: Revista Portuguesa de Educação da Universidade do Minho.
- Beyer, L. (2004). Direções do currículo: As realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. *Currículo sem Fronteiras*, 4(1), 72-100.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina (2.ª Edição).
- Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho. (2016). Diário da República nº 139/2016 – II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A relação entre o currículo e a formação inicial de professores (de Ciências Sociais): contributos para uma reflexão no ensino da didática. Em M. J. Hortas, & A. Dias (Edits.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 51-60). Lisboa: Associação Universitária de Professores de Didática das Ciências Sociais.
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167. doi:10.2307/1179760
- Leite, C. (2000a). A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva. *Território Educativo – Direção Regional de Educação do Norte*, 20-26.
- Leite, C. (2000b). Uma análise da dimensão multicultural do currículo. *Revista de Educação*, IX(1).
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. Em C. Leite (org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Seminário "O Currículo Regional", 4, pp. 1-37. Açores.
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação*. Lisboa: Contraponto.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para autonomia das escolas e dos professores*. Direção-Geral da Educação.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Stenhouse, L. (1978). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.
- Tyler, R. W. (1976). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Apêndice 1. Frequência relativa das categorias consideradas

Categoria e subcategoria	Freq. Relativa (respostas)	Freq. Relativa (docentes)
Dinâmica Curricular:	30,25%	86.21%
- Contextualização curricular	23,53%	86.21%
- Articulação curricular	6,72%	27.59%
Juízos de valor:	28,57%	79.31%
- Juízo de valor positivo	17,65%	56.62%
- Juízo de valor negativo	10,92%	37.93%
Processos de administração	13,45%	55.17%
Enquadramento sistémico/legislativo:	10,92%	44.83%
- Perspetiva positiva	5,04%	20.69%
- Perspetiva negativa	5,88%	24.14%
Racional Tylerano:	7,56%	31.03%
Resposta não perceptível:	8,4%	-

Os currículos de Design no Brasil

Luiza Grazziotin Selau

UFRGS & IADE

luizagselau@gmail.com

Júlio Carlos de Souza van der Linden

UFRGS

julio.linden@ufrgs.br

Carlos Alberto Miranda Duarte

IADE

carlos.duarte@universidadeeuropeia.pt

Resumo

Pretende-se apresentar a evolução no ensino de design para verificar influências, da Bauhaus, primeira escola de design do mundo, até a ESDI, primeira no Brasil. O período entre guerras e a industrialização contribuíram, juntamente com razões e interesses políticos a disseminar o design e as escolas pelo mundo. A análise foca na evolução do ensino em design observando o contexto global – Brasil e aborda as estratégias até a ESDI, visto que o contexto atual apresenta diversas vertentes e propostas de ensino. A metodologia utilizada é descritiva por meio de revisão de literatura com observação evolutiva de propostas e currículos das escolas. A disseminação dos cursos de design continua contendo razões políticas e econômicas além de educacionais, e existem dois fatores para a multiplicação dos cursos de design: emergência do tema e liberação de conteúdos curriculares. Design atualmente é visto como componente fundamental na satisfação do consumidor e por isso se firma em setores no meio empresarial. Percebe-se que características persistiram ao tempo, ainda busca-se definições de arte, artesanato e design, além das questões de teoria, prática e interdisciplinaridade, que podem ser consideradas obrigatórias nos projetos pedagógicos, o que demonstra influência das primeiras escolas. Outra percepção é a atividade projetual, que é constante desde os primeiros currículos. Conclui-se que o design é fruto das influências e consequências de três grandes processos evolutivos que cercaram esse período histórico.

Palavras-chave: *Design, currículos, evolução*

Introdução

O presente artigo pretende mostrar como se deu a evolução do ensino em design baseando-se nas propostas curriculares das Instituições de Ensino Superior. Pretende-se apresentar a

evolução no ensino de design para verificar influências, da Bauhaus, primeira escola de design do mundo, até a ESDI, primeira no Brasil. A Bauhaus surgiu entre guerras, com industrialização acelerada e ideia de aproximação da máquina ao processo artístico. Para tanto realiza-se breve introdução acerca das instituições pesquisadas, com questões relacionadas ao contexto histórico e programa pedagógico proposto, ou seja, seus matizes curriculares. Considera-se ainda recente a história do ensino em design, visto que tudo ocorreu dentro dos últimos cem anos e seu ensino difundiu-se de fato em menos de cinquenta anos, buscando maturidade até hoje. Conforme Cardoso (2008) não se deve esquecer que antes dos primeiros designers existiam atividades relacionadas com a área surgindo de “dentro do processo produtivo das indústrias”. Os profissionais que antecederam os designers possuíam “habilidades de gerar projetos de maneira genérica” e apenas foram reconhecidos como designers após um “longo processo evolutivo que se iniciou com a organização das primeiras escolas de design do século IXX” (Caetano, 2004).

Referencial

Analisando o histórico evolutivo do ensino em design é possível observar quais características persistiram ao tempo desde os primeiros profissionais e professores da área, os quais possuíam outras formações, mas exerciam o design e por isso acabaram sendo os professores pioneiros no contexto das primeiras escolas. Bauhaus é o nome da primeira escola reconhecida de design do mundo, ela surgiu em um momento entre guerras, quando a industrialização crescia sem controle devido ao contexto e necessidades da época, o que fez com que o número de artesãos e ateliers existentes até então diminuísse, e conseqüentemente a qualidade dos produtos disponíveis. Isso ocorreu porque a partir do momento em que o processo é industrial o produto não é mais acompanhado em todas as etapas de desenvolvimento pelo mesmo responsável, mas este formato de produção também tornava o resultado final mais acessível à maioria dos consumidores. O resultado deste panorama foi uma ideia de busca pela união da máquina com o processo artístico (Paschoarelli et al., 2010). O responsável pela fundação da Bauhaus foi Walter Gropius, que em 1919 juntou a Academia de Belas Artes e a Escola de Artes Aplicadas, em Weimar na Alemanha. Com isso, difunde-se a ideia de que ocorreu um processo de unificação entre Belas Artes, Artes Aplicadas e Artes Artesanais, a real associação de arte, artesanato e indústria por meio da proposta da Bauhaus. O método inovador da escola, unindo arte e técnica por meio da indústria mostrava ao mundo pela primeira vez uma idealização de fim à divisão existente entre o artístico-criativo e o técnico-material, apresentando uma nova forma de produção (Paschoarelli et al., 2010). A proposta de ensino da Bauhaus unindo arte e técnica foi inovadora por mesclar no seu projeto de ensino a teoria e a prática. O currículo do curso possuía dois momentos distintos, o primeiro ano com o curso básico e os outros três anos com o curso treinal, sendo finalizado com um projeto final agrupando todos os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Para ilustrar, apresenta-se a figura 1 com o currículo da Bauhaus:

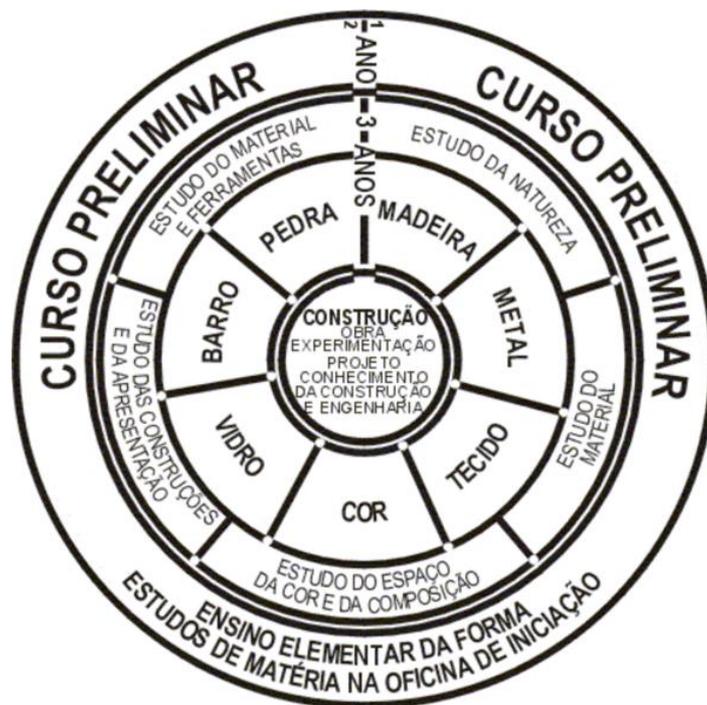


Figura 1. Estrutura de ensino da Bauhaus

Fonte: adaptado de Bürdek, 2006

Após a Segunda Guerra, sobreveio a Escola Superior da Forma de Ulm, buscando união das Belas Artes com Artes Aplicadas. A Alemanha sempre precisou mostrar seu poder diante dos demais países e após a segunda guerra surgiu essa necessidade reerguer a identidade da nação e exaltar seus quesitos de qualidade, superioridade e tecnologia. Para isso, visando mostrar estas características do país por meio também de seus produtos, um ex-aluno da Bauhaus, em 1947, fundou a Escola de Ulm – Escola Superior da Forma de Ulm. Max Bill, responsável pela criação da escola, buscava ressaltar a Alemanha no cenário mundial e também articular arte e indústria, unindo novamente as Belas Artes com as Artes Aplicadas, além da questão formal como o próprio nome da escola apresenta. Ulm deixou de herança o funcionalismo no design moderno e inovação no método de ensino na área de criação. (ITAÚ, 2019). Da mesma forma que a Bauhaus, a Escola de Ulm apresentava proposta curricular de curso básico de um ano e posterior especialização de três anos, a fim de apresentar a organização de seu currículo, tem-se a figura 2:

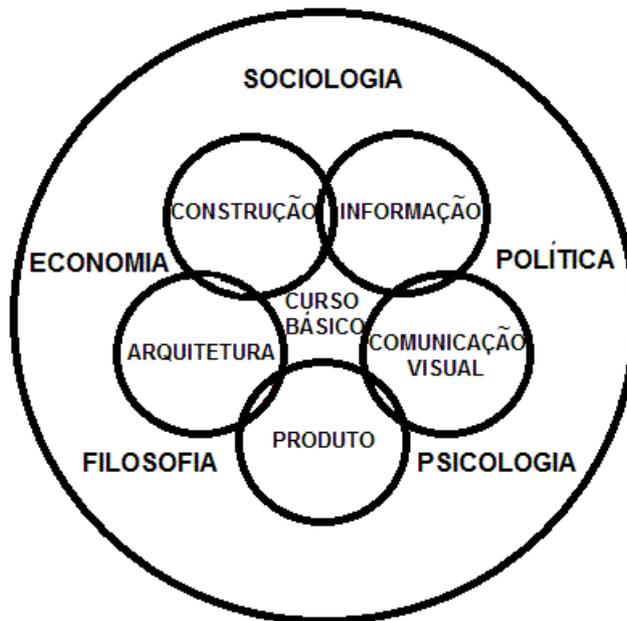


Figura 2. Estrutura de Ensino da Escola de Ulm

Fonte: Traduzido de THE HFG ULM, 2013

O ensino de design no Brasil teve forte influência das propostas apresentadas anteriormente, ou seja, os currículos, projetos pedagógicos e até mesmo os professores das duas principais escolas pioneiras do mundo de design foram influentes em todas as demais, mas no Brasil isso aconteceu de forma explícita visto que muitos profissionais formados por elas e até mesmo alguns professores das mesmas participaram da construção de propostas das primeiras escolas brasileiras.

Nota-se que existe uma chamada “coincidência cronológica entre o início da efetiva industrialização no Brasil e os primeiros cursos de design” (Caetano, 2004). A consequência disso pode ser o atraso na percepção brasileira sobre a importância do design no ensino superior e também no desenvolvimento industrial do país. Mesmo assim, sabe-se que antes do reconhecimento do que faz um designer já existiam profissionais como intelectuais, artistas e industriais com preocupações e práticas profissionais já consolidadas na área (Caetano, 2004).

Quando iniciou-se a busca pela preocupação em formar profissionais de design no Brasil pretendia-se dar aos produtos nacionais características do país por meio da racionalização herdada da Bauhaus e da escola de Ulm além dos incentivos dos governos interessados na modernização do Brasil, ressaltando a importância da indústria (Caetano, 2004). Nota-se que a maior parte dos primeiros cursos não atingiu esse objetivo ou acabou por perder-se do mesmo, sem conseguir valorizar a cultura e características do país, isso pode ter acontecido porque os primeiros professores eram profissionais de outros contextos que não tinham conhecimento da cultura e mercado brasileiros então o conhecimento passado em sala de aula era baseado em outras realidades, que não coincidiam com as necessidades e oportunidades para o design no Brasil.

O Instituto de Arte Contemporânea do Museu de Arte Moderna de São Paulo (IAC-MASP) foi o primeiro projeto pedagógico voltado ao ensino superior de design no Brasil. Foi idealizado por Pietro Maria Bardi juntamente com sua esposa Lina Bardi e inaugurado em 1947 (Niemeyer, 2007).

A filosofia proposta seguia as ideias da Bauhaus, afinal foi baseado no Institute of Design de Chicago o qual é conhecido por ter dado continuidade ao ensino da Bauhaus.

O IAC-MASP pretendia juntar a proposta da Bauhaus com as necessidades da indústria local (ITAU,2009). Por esse motivo promoveu discussões acerca das relações existentes entre arte, artesanato e indústria, bem como sobre qual seria o papel do profissional de design no contexto cultural e industrial do Brasil (Niemeyer, 2007; Hatadani et al, 2010).

Diante da realidade de início de desenvolvimento industrial do país, e conseqüentemente de não ter espaço reconhecido para a atuação de designers, os alunos do IAC não conseguiam estagiar, o que, juntamente com questões financeiras, fez com que a escola funcionasse apenas por três anos sem formar designers no país. Mesmo assim a proposta pedagógica foi consolidada e [e considerada a pioneira do Brasil, deixando clara tentativa de conciliar os princípios de Bauhaus e Ulm. A figura 3 apresenta o currículo do IAC-MASP:

o 1º ANO (BÁSICO)
• 1 TEORIA E ESTUDO DA FORMA
– MATEMÁTICA
– PERSPECTIVA
– DESENHO LIVRE
– COMPOSIÇÃO
• 2 CONHECIMENTOS DE MATERIAIS, MÉTODOS E MÁQUINAS
– MATERIAIS
– TÉCNICAS DE TRABALHO
– MÉTODOS DE PRODUÇÃO
• 3 ELEMENTOS CULTURAIS
– ARQUITETURA
– HISTORIA DA ARTE
– PSICOLOGIA
– SOCIOLOGIA
o 2º ANO (OPTATIVO 1 E 2)
• 1 PRODUÇÃO DE EQUIPAMENTOS (METAL, CERÂMICA, TÊXTIL...)
• 2 COMUNICAÇÃO VISUAL (FOTOCINE E GRÁFICA)
o 3º ANO CURSOS FACULTATIVOS
o 4º ANO PROJETO INDIVIDUAL (FINAL)

Figura 3. Organização curricular IAC

Fonte: Elaboração própria

A Escola Técnica de Criação foi o segundo projeto pedagógico proposto no Brasil foi criado em 1958 no Museu de Arte Moderna, basicamente outra tentativa baseada na Bauhaus e Ulm. Parecia-se com a Bauhaus porque tinha como proposta a união da racionalidade técnica com a criação artística, mas na verdade o objetivo era uma tentativa de adaptação do modelo da Escola de Ulm à realidade brasileira, porém para isso era necessário saber acerca da realidade brasileira, mas não era o caso, afinal Tomas Maldonado não sabia qual era a realidade nacional, o perfil dos estudantes brasileiros e o mercado local. Desta forma o objetivo do projeto do curso era focado no desenvolvimento do país, porém com influências em todos os aspectos provenientes de uma realidade diferente – alemã. A falta de recursos financeiros não possibilitou a implementação do curso, que serviu apenas como um modelo para a posterior criação da ESDI – Escola Superior de

Desenho Industrial (Niemeyer, 2007). Apesar disso considera-se que o projeto pedagógico proposto foi inovador, está apresentado na Figura 4.



Figura 4. Organização curricular ETC

Fonte: Elaboração própria

A FAU-SP é a única proposta que não se baseou na Bauhaus, Ulm e IAC no histórico evolutivo do ensino em design no Brasil, visto que não se tratava de um curso específico de design mas de alguma disciplinas isoladas voltadas à design dentro o curso de arquitetura e urbanismo.

FAU-SP. Desta forma, e por disponibilizar poucas horas semanais para o design o curso não chegou a formar nenhum designer, sendo conhecido apenas como um núcleo de disciplinas mais informativas para os interessados do que formativas em si. Assim, apresenta-se a figura 5 com organização pedagógica proposta:

1º ANO	ANÁLISE DO OBJETO E REPRESENTAÇÃO
	-DESENHO TÉCNICO DE OBJETOS
	-ESTUDO DE USO DE OBJETOS
	-ANÁLISE DE MANEJO DE OBEJTOS
	-ANATOMIA HUMANA
	-FISIOLOGIA
2º ANO	PROCESSOS DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL
3º ANO	METODOLOGIA DE PROJETO
4º ANO	PROJETO COMPLETO DE OBJETO (TCC)

Figura 5. Organização curricular FAU-USP

Fonte: Elaboração própria

A primeira escola de ensino superior de design no Brasil e a ESDI, a qual foi criada baseado nas necessidades técnicas da recente indústria brasileira, o custo do pagamento de royalties de patentes importadas e busca por possibilitar acesso a objetos do dia a dia a maior parte da população sem deixar de lado funcionalidade e estética. O modelo implementado era totalmente voltado ao mercado de trabalho, em referência à ULM (Niemeyer 2007), mas a indústria n'ao influenciou na visão de ensino. Esta questão possivelmente se deve ao mesmo problema já verificado nas tentativas anteriores, onde o grupo de docentes não conhecia a realidade brasileira para ensinar ao acadêmico sobre o contexto local. Sendo assim o objetivo neste sentido não foi alcançado. A ESDI, existe até hoje no Rio de Janeiro e contribuiu “para o entendimento do design como um processo de metodologia própria e de forte conteúdo técnico” (Caetano, 2004).

	1º ANO (FUNDAMENTAL)	2º ANO (ESP. EM DESENHO INDUSTRIAL)	3º ANO (ESP. EM DESENHO INDUSTRIAL)	4º ANO (ESP. EM DESENHO INDUSTRIAL)
A	SETOR I: Integração Cultural: a) Iniciação a Cultura Contemporânea b) Psicologia (Teoria da Percepção)	SETOR I: Integração Cultural: a) Cultura Contemporânea (1) b) História da Tecnologia c) Antropologia Cultural	SETOR I: Integração Cultural: a) Cultura Contemporânea (2) b) Sociologia (1) c) Economia (1)	SETOR I: Integração Cultural: a) Cultura Contemporânea (3) b) Sociologia (2) c) Economia (2)
B	SETOR II: Meios de Representação: a) Análise dos Meios de Representação b) Fotografia c) Desenho Técnico d) Perspectiva e Geometria Descritiva e) Prática da Representação Visual	SETOR IV: Introdução à Lógica e à Teoria da Informação: a) Investigação Operacional	SETOR IV: Introdução à Lógica e à Teoria da Informação: a) Teoria da Informação (1)	SETOR IV: Introdução à Lógica e à Teoria da Informação: a) Teoria da Informação (2)
C	SETOR III: Metodologia Visual: a) Metodologia Visual	SETOR VI: Desenvolvimento de Projeto: a) Desenvolvimento do projeto (1)	SETOR VI: Desenvolvimento do Projeto: a) Desenvolvimento do projeto (2)	SETOR VI: Desenvolvimento do Projeto: a) Desenvolvimento do projeto (3)
D	SETOR IV: Introdução à Lógica e à Teoria da Informação: a) Introdução Metodológica à Tecnologia b) Comunicação Verbal	SETOR VII: Tecnologia: a) Teoria da fabricação (1) b) Teoria dos materiais (1) c) Mecânica (1) d) Ergologia (1)	SETOR VII: Tecnologia: a) Teoria da fabricação (2) b) Teoria dos materiais (2) c) Construção Técnica (1) d) Ergologia (2) e) Introdução à Automatização (1)	SETOR VII: Tecnologia: a) Teoria da Fabricação (3) b) Teoria dos Materiais (3) c) Ergologia (3) d) Introdução à Automatização (2)
E	SETOR V: Oficinas			

Figura 6. Organização curricular ESDI – 1962

Fonte: Baseado em “Perfil da ESDI”, PERFIL DA ESDI, 2019

Além disso Caetano (2004) afirma ainda que a disseminação dos cursos pelo país continua contendo razões de ordem política e econômica, além da educacional e também observa dois fatores para a multiplicação dos cursos de design: a emergência do tema no contexto atual de vida e a liberação de conteúdos curriculares.

Metodologia

Redig (2006, citado em Coelho, 2006) define metodologia como a “arte de dirigir o espírito na investigação da verdade”. E, para fazer entender de que forma ela pode ser posta em prática, visando atender aos objetivos deste artigo foi realizada uma pesquisa de abordagem descritiva que busca de forma geral descrever características, identificar possíveis variáveis e descobrir a existência de associações entre estas (Gil, 2010). A proposta de pesquisa inicia-se com a etapa de levantamento bibliográfico previamente já apresentado no presente projeto, os quais têm base em

material já publicado para fornecer fundamentação teórica e identificar qual o estágio atual do conhecimento referente ao tema. Ocorre através de coleta de dados provenientes de diferentes fontes bibliográficas, a fim de garantir a fundamentação teórica (Gil, 2010).

Considerações

Design atualmente é visto como componente fundamental na satisfação do consumidor e se firma em setores no meio empresarial por esse motivo. O qual explica o atendimento da demanda por formação superior em design através de ramificação de habilidades e ênfases, provenientes de projetos pedagógicos de diversas orientações. (Caetano, 2004; Niemeyer, 2007) O que se deve a atuação do designer em “campo fertilizado por outras áreas de conhecimento” (Couto e Oliveira, 1999) e buscando informações das mesmas. Atualmente no Brasil existem diversos cursos sendo ofertados, com diferentes propostas pedagógicas, níveis, carga horária, modalidades e habilitações. Os currículos observados durante pesquisa (foi realizado mapeamento de propostas curriculares no sul do Brasil como recorte da amostra) ofertam os cursos de design com foco no projeto e na disseminação da fala que mescla a teoria e a prática no ensino atual. Além de ser o princípio e abordagem proposto pelas primeiras escolas alemãs é o que o acadêmico de hoje em dia busca em sala de aula, o aprender fazendo em um ambiente controlado que possibilite erros. O design enquadra-se no Brasil na área de ciências sociais e aplicadas e dentro das Instituições faz parte dos grupos que englobam cursos das áreas de Tecnologia, Artes, Arquitetura ou Engenharias. Sendo assim é tão interdisciplinar que pode ser ofertado de acordo com a visão de cada instituição ajustando-se às necessidades percebidas e tendo ênfase que responda à demanda de mercado local. Percebe-se que características persistiram ao tempo principalmente em relação ao eixo central de projeto nos cursos, sendo sempre o diferencial competitivo de cada instituição. A missão teórico-prática que faz com que criatividade seja trabalhada juntamente com pesquisa, ainda gera buscas por definições de arte, artesanato e design a fim de esclarecimentos acadêmicos, além das questões que debatem a forma como a teoria, a prática e a interdisciplinaridade ocorrem nos projetos da área. Além disso estes fatores podem ser considerados obrigatórios nos projetos pedagógicos, o que demonstra influência das primeiras escolas. Outra percepção é a atividade projetual, que é constante desde os primeiros currículos (Couto e Oliveira, 1999). Conclui-se que é possível dizer que o design é fruto das influências e consequências de três grandes processos: a industrialização, a urbanização moderna e a globalização.

Referências bibliográficas:

- Bürdek, B E. (2006). *História, teoria e prática do design de produtos*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Caetano, J. C. (2004). Que designers estamos formando? In Magalhães, Eliane; et AL. *Pensando Design*. Porto Alegre: Uniritter.
- Cardoso, R. (2008). *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Blucher, 2008.
- Couto, R.;Oliveira,A. J. (1999). *Formas de Design*. Rio de Janeiro:2AB/PUC-Rio.
- Guimarães, L. B. de M. (2007). Pela Sustentabilidade de um Design Brasileiro. In VAN DER LINDEN, Julio Carlos de Souza. (org.) *Revista D: design, educação, sociedade e sustentabilidade*. Porto Alegre: Uniritter.

- Hatadani, P.; Andrade, R. R.; Silva, J. C. P. da. (2010). Um estudo de caso sobre o ensino do Design no Brasil: A Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI). *Anais do 9º Congresso de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. São Paulo.
- ITAÚ. (2019). Enciclopédia Itaú Cultural. Hochschule für Gestaltung – HfG [Escola Superior da Forma]. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=instituicoes_texto&cd_verbete=5696
- ITAÚ. (2019). Enciclopédia Itaú Cultural. Instituto de Arte Contemporânea. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=instituicoes_texto&cd_verbete=6182
- Moura, M; Somma Junior, N. (2009). Design: Interdisciplinaridade no Ensino e na Aprendizagem. In van der Linden, Julio Carlos de Souza. (org.) *Revista D: design, educação, sociedade e sustentabilidade*. Porto Alegre: Uniritter.
- Niemeyer, L. (2007). *Design no Brasil: Origens e Instalação*. Rio de Janeiro, 2AB.
- Paschoarelli, L. C.; et al. (2019). Bauhaus: conjuntura política e trajetórias. *Revista Convergências*. Nº 6. 2010 Disponível em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/83>
- Souza, A. T. de; et al. (2009). O manifesto da bauhaus e sua contribuição para a metodologia de ensino do design atual. *Anais do 5º Congresso Internacional de Pesquisa em Design*, Bauru – SP.

Avaliação de um projeto sócio-educacional: a educação integral entre o plano e a realidade

Murillo Alencar Bezerra

Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, DF, Brasil

muri.alencar@gmail.com

Carmen Dulce de Britto Freire Dourado

Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, Brasília, DF, Brasil

carmen.dbritto@gmail.com

Resumo

A avaliação é uma ação cada vez mais presente nas políticas públicas educacionais e sociais. A mobilização e a integração da comunidade para participar do processo escolar, dos seus objetivos e das suas ações compõem desafios dessas políticas. Ela procura avaliar seus atores e processos, assim como analisar os resultados obtidos em avaliações internas e externas na busca por soluções aos problemas detectados. Este trabalho avaliou os resultados parciais do Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral- PROEITI, para a educação básica da rede escolar pública do Distrito Federal do Brasil. A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa, do tipo exploratório de caráter descritivo que, por meio de análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas e observação direta, descreve as percepções dos diretores de escolas quanto à existência das condições básicas para a sua execução e o alcance dos seus objetivos; relacionam-se os indicadores de desempenho da Educação Básica com as estratégias, execução e resultados parciais do Programa, e recomenda-se ações concretas para o Programa alcançar seus objetivos. Os cenários compreendem um contexto de esforço, adaptações e limitação de recursos, sugerindo um comprometimento desses espaços educativos, que muitas vezes ficam reféns da sua própria realidade. Revelou-se um processo de conquistas quantitativas, em linearidade, oscilando no alcance dos resultados de avaliações externas e aquém dos objetivos e metas do Programa. Constatou-se que, quanto mais carente era a comunidade, mais modestos eram os recursos aparentes e os resultados, sugerindo uma distribuição regressiva de recursos públicos. A partir da geração de dados e da literatura analisada (Sousa; Guimarães-Iosif; Zardo, 2018; Cohen; Franco, 2011; Gomes, 2005; Horta Neto 2010; Guará, 2009), evidenciou-se o desafio de viabilizar, em legislação e financiamento, a qualidade da educação. A limitação de verbas para o desenvolvimento das atividades propostas pela educação integral, a carência de formação continuada dos docentes e a restrição de estrutura física das escolas são as maiores dificuldades do Programa.

Palavras-chave: *Gestão educacional; Avaliação de projetos; Políticas públicas; Educação Integral*

Abstract

The assessment is an action increasingly present in educational and social policies. The mobilization and community integration to participate in the schooling process, their objectives and their actions make up challenges from such policies. It attempts to assess its actors and processes as well as analyze the results obtained from internal and external evaluations in the search for solutions to the problems identified. This study evaluated the partial results of Integral Education Pilot Project in Full Time (Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral- PROEITI in Portuguese) for the basic education of public schools in Distrito Federal. This qualitative research was exploratory and descriptive, based on document analysis, semi-structured interviews and direct observation. Besides principals' perceptions on implementation conditions and goals' achievement, indicator analysis focused on possible results, recommending concrete actions for achieving the program's objectives. Schools revealed efforts, adaptations and limited resources, suggesting a commitment of these educational spaces, which often become hostages of their own reality. The program, in fact, expanded access and school time; however, it had not attained other goals. Its challenge was the more lacking the community was, the more modest the apparent resources and results were, suggesting a regressive allocation of public resources. Education quality based on significant resource increase and correct allocation to enable minimum conditions that favor the dignity of educational performers and the results of academic success and effective management. The generation of data and the analyzed bibliography (Sousa; Guimarães-losif; Zardo, 2018; Cohen; Franco, 2011; Gomes, 2005; Horta Neto 2010; Guará, 2009) highlighted the challenge to enable, in legislation and financing, the quality of education. The limitation of funds to the proposed activities for the integral education, the lack of continuous training of the teaching staff and the restriction on the schools' infrastructure are the biggest difficulties of the Program.

Keywords: *Education management; Project evaluation; Public policy; Comprehensive education*

Introdução

Segundo Menezes (2012), a educação está sendo chamada a dar respostas, a revelar suas condições para formar os cidadãos, que deverão contribuir com a continuidade desse processo de desenvolvimento, integrante de um contexto de múltiplas variáveis, como possibilidades de avanços na aprendizagem dos alunos, e na sua formação mais ampla, voltada para o seu pleno desenvolvimento.

A educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas além da escola, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo (Guará, 2009).

Desse modo, o debate sobre a ampliação do tempo escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola, nem como espaço de atividades extracurriculares

assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras na contemporaneidade (Brasil, 2009).

Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, do tipo exploratório de caráter descritivo, utilizou-se as técnicas de análise documental e realizou-se observação direta e entrevistas semiestruturadas com os diretores escolares. Por se tratar de um estudo sobre a avaliação do Programa de Educação Integral em Tempo Integral- PROEITI, para a educação básica da rede escolar pública do Distrito Federal, Brasília, Brasil, optou-se por investigar a escolas vinculadas à coordenação regional de ensino da cidade de Brazlândia, pioneira na pilotagem do Programa. Foram seis escolas pesquisadas, sendo três delas, escolas Classe – EC – destinadas a oferecer as séries e anos iniciais do ensino fundamental; Uma escola parque – destina a oferecer atividades intercomplementares ao currículo desenvolvido em escolas classe e em centros de ensino fundamental; um centro de educação infantil – destinado a oferecer, exclusivamente, a educação infantil: creche e pré-escola e um centro de atenção integral à criança e ao adolescente (CAIC) destinado à proteção e à promoção social.

Os resultados deste artigo, fruto de uma dissertação, foram organizados em três categorias. A primeira, Organização, tempo, espaços e resultados do PROEITI, foi estruturada a partir das palavras-chave: programa, clima escolar, Jornada ampliada, serviços, infraestrutura, efetividade, resultado, satisfação e avaliação, por meio do conceito de educação integral, jornada ampliada, estratégias de participação e envolvimento dos professores e família nas ações escolares e índice de violência escolar. A segunda, Resultados de Avaliação Interna e Externa, considerou as palavras-chave: Programa, resultado, avaliação e efetividade, a partir dos espaços escolares e da comunidade utilizados para o desenvolvimento do Programa, da variedade na oferta das oficinas educacionais, das dificuldades enfrentadas nas escolas, do serviço de merenda escolar e evidências de melhoria no ensino. A terceira foi denominada de Efetividade de políticas educacionais. As palavras levantadas foram: avaliação, efetividade, satisfação e qualidade. Os depoimentos das entrevistas serão apresentados pela letra E e os números de 1 a 6.

Análise dos resultados

Organização, tempo, espaços e resultados do PROEITI

Categoria 1	Percepção dos diretores quanto à organização, tempo, espaços e resultados do programa PROEITI
Foco na geração dos dados	Entendimento, organização e resultados
Palavras-chave	Programas, clima escolar, Jornada ampliada, serviços, infraestrutura, efetividade, resultado, satisfação e avaliação

Evidenciou-se a adaptação recorrente de espaços, a falta de recurso humano especializado para as atividades e, possivelmente, o verdadeiro entendimento conceitual, técnico e metodológico de uma proposta de educação em tempo integral. No entanto, mesmo nos cenários estabelecidos em frágeis adaptações, podemos verificar um desejo, embora não consciente, de viabilizar “a

qualquer custo” atividades educacionais para sua comunidade, onde muitas vezes a boa intenção não assegura a qualidade e o significado para os que realizam e para os que se beneficiam:

E2- “Espaços reduzidos, a quadra não é coberta, as tendas eram pra adaptar o refeitório, mas é muito quente, a gente tem que usar isso daqui. Todo lugar a gente usa... Ali na frente tem uma calçada quadriculada e lá o professor usa pro xadrez. Não existe um lugar específico para acontecer cada coisa”.

É importante destacar que o Programa em análise evidencia aspectos de melhoria com o processo de ampliação da jornada escolar, como: serviços de alimentação, transporte, indicadores de violência escolar e equipamentos/mobiliários escolares. Vale ressaltar que o clima de paz foi unânime nas escolas, como exemplificado abaixo:

E5- “Felizmente não, não temos casos de violência escolar. O que a gente vê são casos de convivência e disputas de atenção, de brinquedos”.

Merece nossa atenção o fato identificado de que, quanto mais carente era a comunidade, mais modestos eram os recursos aparentes e os resultados. Estes aspectos, também sugerem uma distribuição regressiva de recursos públicos (alocar menos a quem tem menos e mais a quem tem mais, isto é, os rios correm para o mar) como revelam as falas contextualizadas e as observações subsequentes, promovendo uma reflexão quanto ao desafio de organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, como apresentam os participantes abaixo:

E5- “Eu acho que é controverso (...). A gente vê na maioria das vezes, é uma vontade grande das pessoas, dos profissionais da educação querendo fazer isso acontecer, mas a gente esbarra em muitos problemas, e aí as pessoas acabam se desmotivando, adoecendo e a coisa não sai como deveria ser”.

Gomes (2005) apresenta constatações consideráveis sobre como construir uma escola de qualidade para todos, por meio de aspectos que diferenciam escolas, turmas, ressaltando que um dos maiores desafios da história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas, que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam. A grande reflexão motivadora, como resultado desta pesquisa.

Quanto às melhorias no ensino, os diretores não fazem uma referência direta às ações do Programa, o que sugere mais uma vez um desalinhamento entre planejamento, objetivos, metas, estratégias e ações diretas. Todavia, reconheceram um ganho no desempenho escolar atribuído ao processo de experiência com as iniciativas de projetos de educação integral a partir de 2008, no geral, mas não se arriscaram a explorar os tais ganhos e suas motivações.

Para Malavasi (2010), as avaliações têm o importante papel de apresentar os resultados alcançados, a partir das políticas públicas sob responsabilidade do Estado, considerando a sua transparência, garantido a todos o direito de conhecer a qualidade da educação oferecida.

Quanto às melhorias na escola, as equipes gestoras também não atribuíram mudanças significativas, seja de infraestrutura ou de ensino e aprendizagem na escola. Desta forma, fortalecendo, mais uma vez, a fragilidade de um Programa que, na prática, não direciona de forma consciente e referendada as decisões, a política interna ou as estratégias de implementação da gestão escolar, considerando a sua institucionalização:

E3- “Teve sim. Foram poucas mudanças na estrutura [da escola], mas houve mudança no comportamento do aluno [relacionamento interpessoal, comunicação, disciplina]”.

Os diretores reconhecem a importância das mudanças e benefícios conquistados ao longo dos anos, mesmo referindo-se a “passos lentos” e reconhecendo que a análise de dados das avaliações esteja aquém da realidade e potencialidades do processo de ensino.

Cohen e Franco (2011) nos chamam atenção quanto ao bom desempenho de políticas públicas, lembrando que, o financiamento, em geral tripartido, implica na existência de um subsídio estatal que não é distribuído segundo carências ou insatisfação das necessidades dos incorporados ao sistema, mas de acordo com o seu poder de reivindicação. Desta forma, alertam que os mais pobres carecem de organização e, portanto, de capacidade para defender seus direitos ou interesses no campo político. Sendo possível afirmar a distribuição regressiva, constata nesta pesquisa, evidenciando que as políticas sociais foram expandindo-se de modo segmentado, absorvendo paulatinamente diferentes grupos sociais, em relação inversa à sua capacidade de autossatisfazer suas necessidades.

Ressaltam que o atendimento deve partir dos mais necessitados, e, que, entre universalismo e seletividade, deve-se optar pelo segundo. Em suma, para eles, deve-se “dar mais aos que têm menos”, a partir de que se chama discriminação positiva, mediante uma seletividade de base territorial, embora seja necessário ir além para não fragmentar e comprometer o impacto de importância nas causas de um determinado problema, por exemplo.

Neste contexto Cohen e Franco (2011) consideram os aspectos políticos e técnicos para a profissionalização dos processos de elaboração e condução dos programas sociais, evidenciando que o interesse de levar adiante determinadas ações depende de variáveis diversas e que, neste contexto, os técnicos podem facilitá-la mediante recomendações viáveis e eficientes.

Resultados de avaliação interna e externa

Categoria 2	Resultados de avaliações internas e externas
Foco na geração dos dados	Efetividade e resultados
Palavras-chave	Programa, resultado, avaliação e efetividade

O relatório da Coordenação de Educação Integral – CEINT (SEEDF, 2014) levantou dados a partir do número total de estudantes em 2012 e 2013 por ano/série, onde é possível observar uma melhoria do fluxo nas categorias de aprovação, reprovação e evasão, apresentadas na tabela 1.

Tabela 1. Percentual Referente ao Número de estudantes e taxas de aprovação, reprovação e evasão das escolas do Projeto, 2012-13

Série/Ano	Aprovação		Reprovação		Evasão	
	2012	2013	2012	2013	2012	2013
Resultados quantitativos numéricos e percentuais (%)						
1º Ano	483 = 9,07%	446 = 9,78%	19 = 0,36%	05 = 0,11%	02 = 0,04%	01 = 0,02%
2º Ano	501 = 9,41%	514 = 11,27%	12 = 0,23%	05 = 0,11%	02 = 0,04%	03 = 0,65%
3º Ano	509 = 9,56%	565 = 12,39%	112 = 2,10%	92 = 2,01%	02 = 0,04%	02 = 0,04%
4º Ano	447 = 8,40%	590 = 12,94%	50 = 0,94%	31 = 0,68%	04 = 0,08%	02 = 0,04%
5º Ano	496 = 9,31%	494 = 10,83%	43 = 0,81%	19 = 0,43%	00 = 0,00%	02 = 0,04%
6ºAno/5ªSérie	693 = 13,02%	567 = 12,43%	104 = 1,95%	41 = 0,90%	30 = 0,56%	03 = 0,65%
7ºAno/6ªSérie	622 = 11,69%	660 = 14,47%	108 = 2,03%	51 = 11,18%	27 = 0,51%	08 = 0,17%
8ºAno/7ªSérie	465 = 8,74%	238 = 5,22%	48 = 0,90%	23 = 0,50%	24 = 0,45%	04 = 0,08%
9ºAno/8ªSérie	482 = 9,06%	176 = 5,22%	26 = 0,49%	15 = 0,34%	12 = 0,23%	03 = 0,65%
Nº de aluno	4698 = 88,25%	4.250 = 93,20%	522 = 9,81%	282 = 6,20%	103 = 1,94%	28 = 0,60%
Total geral de alunos	5.323	4.560	5.323	4.560	5.323	4.560

Fonte: Relatório da Coordenação de Educação Integral SEEDF, 2014.

Conforme a Tabela 1, é possível observar uma melhoria das taxas de aprovação, reprovação e evasão em 2013, em relação a 2012. As categorias aprovação aumentaram 4,95%; reprovação reduziu-se 3,61% e evasão diminuiu 1,43%. Observa-se um aumento no número de alunos aprovados em 2013, em relação a 2012, nos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos, onde se identificam os percentuais de crescimento de 0,71%, 1,86%, 2,83%, 4,54% e 1,52%, respectivamente. Por outro lado, o mesmo não ocorreu nos anos finais do ensino fundamental onde se observa declínio de aprovação dos estudantes no ano de 2013, quando comparado com o ano de 2012, na 6ºAno/5ªSérie (-0,59%), 8ºAno/7ªSérie (-3,52%) e 9ºAno/8ªSérie (- 3,84%). Contudo, no 7ºAno/6ªSérie registrou-se um crescimento de 2,78%. As taxas de reprovação e evasão foram reduzidas em 3,61% e 1,34%, respectivamente, em 2013 se comparadas às taxas de 2012 para essas duas categorias.

Segundo o relatório da CEINT (SEEDF, 2015), o PROEITI desenvolve o modelo de atendimento de 7 ou 10 horas diárias a 100% dos estudantes matriculados nas 39 Unidades Educacionais credenciadas até o ano de 2015, baseando-se na proposta pedagógica no PROEITI. A Coordenação de Educação Integral realizou um levantamento, comparando dados referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014. A comparação permitiu observar a elevação no índice de aprovação e redução da reprovação nas escolas credenciadas ao PROEITI, como se pode constatar nas tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 2. Número de alunos e taxas de reprovação das escolas do Projeto, 2012

Ano de Referência 2012		
Número total de alunos	Aprovação	Reprovação
5.323 = 100%	4.698 = 88,25%	522 = 9,81%

Fonte: Relatório da Coordenação de Educação Integral SEEDF, 2015.

Tabela 3. Número de alunos e taxas de reprovação das escolas do Projeto, 2013

Ano de Referência 2013		
Número total de Alunos	Aprovação	Reprovação
4.560 = 100%	4.250 = 93,20%	282 = 6,29%

Fonte: Relatório da coordenação de Educação Integral SEEDF, 2015.

Tabela 4. Número de alunos e taxas de reprovação das escolas do Projeto, 2014

Ano de Referência 2014		
Número total de alunos	Aprovação	Reprovação
7.461 = 100%	6.872 = 92,10%	514 = 6,89%

Fonte: Relatório da Coordenação de Educação Integral SEEDF, 2015.

Os dados indicam que a implementação do PROEITI, relativamente curta, elevou a taxa de aprovação em 3,85% e reduziu a de reprovação em 2,92%, considerando o total dos alunos e escolas. Podemos inferir uma melhoria por meio das ações desse Programa, considerando as categorias analisadas, embora o período seja curto. Vale destacar que os dados apresentados não consideraram os Centros de Educação Infantil – CEI, uma vez que os critérios dessas escolas não incluem reprovação e aprovação. Pode-se ressaltar também que os dados são médias gerais, podendo variar de escola para escola.

O Relatório da CEINT (SEEDF, 2015) levantou junto aos gestores escolares os aspectos que prejudicam o desenvolvimento do Projeto. O relatório organizou os dados a partir de: recursos humanos, alimentação escolar, espaço físico, ausência de Matriz curricular, recursos financeiros, transporte escolar e formação continuada dos professores, conforme tabela 5.

Tabela 5. Aspectos dificultadores do desenvolvimento do PROEITI

Aspectos considerados como dificultadores do trabalho pedagógico no PROEITI		
Itens Avaliados	Sim	Não
Recursos Humanos	66,70%	33,30%
Alimentação Escolar	35,90%	64,10%
Espaço Físico	89,70%	10,30%
Ausência de Matriz Curricular	35,90%	64,10%
Recursos Financeiros	87,20%	12,80%
Transporte Escolar	38,50%	61,50%
Formação Continuada de Professores	30,80%	69,20%

Fonte: Relatório da Coordenação de Educação Integral SEEDF, 2015.

O aspecto dificultador do trabalho de educação integral em tempo integral, com maior evidência no Relatório foi a estrutura física das escolas, apontada por 89,70% dos gestores, pois consideram que o espaço físico não supre as necessidades de um atendimento em tempo integral com a qualidade proposta no Programa. O Relatório acrescenta que, segundo os gestores, há necessidade de refeitório, da ampliação das cozinhas, assim como dos depósitos de merenda, cobertura e/ou construção de quadras poliesportivas, adequação da quantidade de banheiros, construção de vestiários com chuveiros e parques infantis.

A sistemática de monitoramento e avaliação das escolas e dos gestores tem sido realizada por meio de análises de informações relacionadas a estudantes, turmas, docentes e infraestrutura escolar extraídas das bases de dados do Educacenso e I-Educar, bem como dos dados referentes ao desempenho escolar, obtidos a partir dos resultados das avaliações externas nacionais e internacionais, tais como: Provinha Brasil; Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRES (Prova Brasil); Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Como também por avaliações internacionais, como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (SEEDF, 2014).

Chirinéa e Brandão (2015) explicam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) combina o desempenho dos alunos na avaliação e o fluxo escolar, culminando no estabelecimento de um parâmetro objetivo (nota), que pretende refletir a qualidade educacional brasileira. O objetivo, segundo Horta Neto (2010), é monitorar a qualidade da educação básica brasileira, tendo como referência instrumentos de coleta, como testes de conhecimentos de língua portuguesa, de matemática e questionários socioeconômicos, a serem respondidos por alunos, professores, diretores e pelo responsável pela coleta de dados. Lembram que, além de monitorar a qualidade, o SAEB constitui um importante mecanismo de direcionamento das políticas públicas, com o potencial de fornecer aos gestores dos sistemas de ensino informações relevantes para subsidiar decisões e viabilizar a qualidade da educação.

O IDEB, desde 2005, é calculado a cada dois anos, com metas estabelecidas para cada avaliação para escolas e redes escolares. Esse indicador foi desenvolvido de modo a sintetizar informações de desempenho em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb, com informações sobre rendimento escolar e a taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino.

O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) entende que o IDEB é um indicador importante na medida em que demonstra fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas a fluxo e desempenho escolar. No entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por restringir-se apenas a essas duas variáveis, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes para a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de gestão e liderança, cujos resultados pretendem sintetizar informações de desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio em testes padronizados e informações sobre rendimento escolar, por meio da taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino (Brasil, 2014).

A análise a partir dos dados disponíveis no portal do INEP referentes ao Distrito Federal correspondentes à 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano, e por escola. Apenas as escolas 4 e 6 tiveram o índice aferido, conforme a tabela 6.

Tabela 6. Distrito Federal, IDEB observado e metas projetadas para a 4º série/5º ano e 8º série/9ºano, 2005-13 e 2007-21

ANO	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4º série/5º ano	4.4	4.8	5.4	5.4	5.6	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
8º série/9ºano	3.3	3.5	3.9	3.9	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3

Fonte: INEP, 2011

Verificam-se resultados crescentes do IDEB ao longo das aplicações das provas, embora oscilando no alcance das metas estabelecidas. A meta assumida pelo IDEB é alcançar nota 6 em 2021, quando o Brasil estará às vésperas de completar 200 anos de sua independência. Haddad (2008) lembra da proposta oficial de estabelecer metas para os sistemas de ensino e as escolas, numa mobilização pela qualidade da educação, para que, em 2021, o país atinja a meta de qualidade educacional dos países desenvolvidos.

A comparação entre as médias dos resultados obtidos e as metas mostra que, em termos gerais, as escolas vêm apresentando resultados positivos e, em termos gerais, superaram as metas para o ensino fundamental o ensino fundamental 4ª série/5º ano, no entanto, o mesmo resultado não se aplica aos anos finais, considerando os resultados.

Chirinéa e Brandão (2015) consideram que, atualmente, o índice é um grande termômetro da qualidade da educação brasileira. No entanto, este demonstra apenas dados quantitativos. Não obstante, obriga as escolas a se adequarem a determinadas normas de condutas, principalmente da gestão escolar, para atingir notas cada vez mais altas no IDEB e alcançar expectativas pré-definidas de desempenho escolar.

O Relatório de Gestão e Políticas Públicas (SEEDF, 2014) afirma ser possível observar que, das 390 escolas com IDEB aferido no período de 2005 a 2013, que ofertam ensino fundamental/anos iniciais, 190 unidades escolares alcançaram ou superaram a meta estabelecida para 2013, o que representa 48,7%; 135 UEs ficaram abaixo da meta, o que equivale a 34,6%; e 65 escolas, ou seja, 16,7%, não tiveram o IDEB aferido em 2013 ou não possuíam meta estabelecida para o ano de 2013. É necessário ressaltar que nem todas as unidades escolares que ofertam ensino fundamental tiveram o IDEB aferido no período de 2005 a 2013, pois, para participar do SAEB, é necessário atender a alguns critérios publicados na nº 304, de 21 de junho de 2013, disponível no portal do INEP.

Em relação à movimentação e ao rendimento da rede pública do DF, observa-se, em 2013, que 92,43% dos estudantes foram aprovados nos anos iniciais, 79,04% aprovados nos anos finais e 72,90%, no ensino médio (SEEDF, 2014). O mesmo documento indica que no Censo Escolar da Educação Básica, observa-se que, entre 2011 e 2013, houve um crescimento de 9,0% das construções com acessibilidade necessária aos estudantes com deficiência, de 5,96% da implementação de laboratório de informática, de 41% de refeitórios, de 116,32% de quadras cobertas e de 9,6% de salas de leitura.

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o IDEB se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como: gestão escolar; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação e acesso e permanência na escola. A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos (Horta Neto, 2014).

Efetividade de políticas educacionais

Categoria 3	Efetividade de políticas públicas educacionais- Caminhos para a qualidade da educação
Foco na geração dos dados	Aprimoramento e continuidade
Palavras-chaves	Avaliação, efetividade, satisfação e qualidade

A discussão da categoria em tela foi fundamentada nos dados dos relatórios da Coordenação de Educação Integral (CEINT/SEEDF, 2014, 2015) e nas orientações do Observatório de Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, instituídas no Relatório n. 5, de 2014 (Brasil, 2014). Portanto, para cada conjunto de evidências da pesquisa, gerada pelos instrumentos metodológicos, foi realizada uma relação de referência e consideração ao que o documento instituiu.

Considerando as evidências de distribuição regressiva de recursos e sua relação entre status socioeconômico, recursos, condições de trabalho e resultados preliminares, sobretudo nas escolas de zona rural, recomenda-se atenção ao item:

13. Estabelecer uma política educacional integrada com foco nas áreas rurais, que proporcione mais e melhores oportunidades de educação e de desenvolvimento pessoal para as crianças, jovens e adultos que vivem no campo, com a adoção

de metodologias apropriadas para a redução dos graves índices de analfabetismo e da baixa escolaridade. Nesse sentido, é importante interromper o acelerado fechamento de escolas rurais, até para que se possa melhor avaliar esse processo. (Brasil, 2014)

Considerando a evidência do sucesso escolar, o potencial positivo de repercussão na vida escolar e cidadã do aluno, embutidos de satisfação e significado por parte dos seus atores, o processo torna-se menos traumático e, portanto, mais favorável aos bons resultados, como constatado na escola onde houve investimentos e disponibilidade de recursos, somada à condição digna de trabalho por meio de infraestrutura planejada, recursos variados e gestão participativa, recomenda-se atenção ao item:

7- Impulsionar as condições necessárias para o efetivo funcionamento da rede pública de educação infantil, com inovações no atendimento educacional e na gestão. (Brasil, 2014)

Quanto aos aspectos de superação observados no Programa quanto à alimentação e serviço de transporte escolar, e entendendo o seu impacto na oferta da ampliação do tempo letivo, bem como, nas variáveis que viabilizam as condições mínimas à adesão e aprendizagem, recomenda-se também a observância do item:

8. Cuidar com máxima atenção das ações de alimentação e transporte escolar, que se torna ainda mais importante à medida que se expande a rede de educação infantil. (Brasil, 2014)

Considerando a participação, incipiente, da comunidade, por meio da celebração de acordos, parcerias e convênios entre instituições e comunidade, entendendo o papel da escola neste contexto frente à perspectiva de integralidade e cidadania, recomenda-se atenção ao item:

10. Associar as escolas e as secretarias de educação em um processo de mapeamento das necessidades e potencialidades de desenvolvimento local, em parceria e diálogo com os sindicatos, movimentos sociais, empresariado e outras instituições locais. (Brasil, 2014)

Evidenciando a oferta das ações educacionais e oficinas, revelando além das estratégias, variedade, infraestrutura e pessoal não especializado (monitores e estagiários) e, desta forma, a reflexão acerca do professor, em um processo permanente de construção para desenvolver a proposta curricular de forma criativa e significativa, recomenda-se atenção ao item:

12. Intensificar a qualificação pedagógica e de gestão educacional e escolar, acelerando as melhorias na infraestrutura educacional e a disseminação de melhores práticas. (Brasil, 2014)

Desta forma, a partir destas iniciativas, disposições e meios assegurados, as políticas públicas e educacionais, bem como o projeto analisado, poderão promover a equidade, a qualidade da educação, a cidadania, o desenvolvimento social, e verdadeiramente, a experiência democrática. O que nos falta?

Conclusões

O PROEITI propõe em suas ações a articulação das políticas sociais e educacionais, tendo forte inspiração nas concepções e experiências de Dewey, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, sobretudo considerando os princípios e conceitos de pluralidade e integralidade. Sabemos que o objetivo essencial de um projeto é produzir algum resultado ou mudanças, previamente estabelecidos, considerando que, para este objetivo ser alcançado, é necessário um período de implementação. Segundo Cohen e Franco (2011), este oscila entre um e três anos, mas pode ter uma duração muito maior quando são parte de um programa.

O primeiro desafio concerne ao investimento financeiro destinado ao PROEITI, que garanta, por um lado, a sustentabilidade, a qualidade e a continuidade e, deste modo, das ações que o compõem, na perspectiva de universalizar e instituí-lo nas escolas, resultando em condições mais dignas e favoráveis tanto para os professores, quanto para os alunos.

Um segundo desafio faz referência aos espaços de que as próprias escolas dispõem para o desenvolvimento do Programa, que as escolas, das seis, quatro não oferecem. Estas não foram construídas, na base ou em ampliações, para oferecer o atendimento de educação integral em jornada ampliada de sete ou dez horas.

O terceiro desafio identificado concerne à necessidade de compreender, profissionalizar e dinamizar a execução do currículo e do seu processo de avaliação em uma perspectiva que reorienta os critérios políticos e técnicos na implementação da educação integral em tempo integral do Distrito Federal. Com isso, se pode superar a concepção amadora e fragmentada que se identificou em quatro das seis escolas pesquisadas, para constituir concepções que remetam à articulação dos saberes, ampliando o foco do significado de gestão, avaliação e aprendizagem.

É evidente e justo considerar a responsabilidade e o compromisso empenhado pelas equipes gestoras em permanecer com o Programa, embora, nessa tarefa árdua, a escola seja apenas um dos elementos desse processo de desenvolvimento. É importante ressaltar que as escolas vêm assumindo para si uma grande responsabilidade quanto ao sucesso do Programa e conseqüentemente dos seus estudantes, evidenciando um clima de distanciamento pelo Estado.

A política educacional constante do PROEITI caminhará para sua efetividade quando o Estado e todos os atores educacionais, cada um em seu nível de atuação e de responsabilidade, reconhecer, assumir, buscar e avaliar suas ações e resultados, tendo em vista o objetivo firmado na formalização do documento e na celebração de convênios, considerando as dimensões financeira, administrativa, educacional e humana.

Dessa forma, as conclusões são sugestivas de ingerência a partir das dificuldades de planejamento, financiamento, acompanhamento, avaliação, registro e alcance das metas e objetivos instituídos pelo Programa de educação integral. Sendo assim, permite constatar que, nos resultados parciais do Programa pesquisado, prevalecem ações de cunho social e assistencial frente aos aspectos e objetivos educacionais. A partir dessa evidência, o trabalho apresenta um conjunto de recomendações concretas instituídas na categoria *Efetividade de Políticas Educacionais* deste artigo.

Sousa; Guimarães-Iosif; Zardo (2018), baseados no método do ciclo de políticas, publicaram um estudo do qual retiram parte desses resultados, destacando o avanço com a ampliação da

jornada de 10 horas diárias, e com a contratação de professores concursados para atuar nas disciplinas complementares e nas disciplinas de informática e educação física. A limitação de verbas para o desenvolvimento das atividades propostas pela educação integral, a carência de formação continuada dos docentes e a restrição de estrutura física das escolas, continuam se destacando como os maiores desafios.

Referências bibliográficas:

- Brasil. (2014). *As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5*. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação Integral: Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação: Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE).
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, Secad.
- Cohen, Ernesto, & Franco, Rolando. (2011). *Avaliação de projetos sociais*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Chirinéa, Andréia Melanda, & Brandão, Carlos da Fonseca. (2015). O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun.
- Gomes, C. A. (2015). A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* Rio de Janeiro, v. 13, n. 48. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?iso>
- Gomes, Candido Alberto. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. rev. E ampl. São Paulo: EPU.
- Guará, Isa Maria F.R. (2009). Educação integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, pp. 65-81, abr.
- Haddad, F. (2008). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Horta Neto, J. L. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42/5, pp. 1-13.
- Horta Neto, João Luiz. (2010). Os desafios da utilização dos resultados de avaliações nacionais para o desenvolvimento de políticas educacionais por um governo subnacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, n. 53, p. 65- 82.
- Malavasi, Maria Márcia Sigrist. (2010). Avaliação institucional de qualidade potencializada pela participação dos vários segmentos da escola. In Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de

Freitas (Org.) et al. *Convergências e tensões no campo de formação e do [...]trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

Menezes, Janaina S. S. (2012). Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 45, set. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?iso>

Sousa, Ivonete Ferreira de; Guimarães-Iosif, Ranilce; Zardo, Sinara Pollom. *as redes da educação integral no distrito federal sob o prisma da gestão escolar. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* vol.26 no.99 Rio de Janeiro abr./jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>

SEEDF. (2014). *Relatório de gestão e políticas públicas da SEDF 2011-2014*. SEEDF.

A educação escolar pública na região leste angolana: percepções de actores locais sobre a escolarização nas províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico

Paulo Carlos Lopes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

up201400380@fpce.up.pt / lopes4276@gmail.com

João Caramelo

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

caramelo@fpce.up.pt

Luís Grosso Correia

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas/FPCEUP & Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo:

A nossa pesquisa procura, numa primeira fase, analisar o processo de construção da oferta de educação escolar pública na região leste angolana, no período entre 2008 a 2018 a partir de dados oficiais estatísticos do Ministério da Educação e, numa segunda fase, avaliar as percepções que aquele processo gera nos atores educativos locais a partir de opiniões manifestas em questionários aplicados a docentes e discentes de colégios e liceus e entrevistas realizadas a diretores de escolas e representantes do ministério da educação das três províncias que compõem a região leste angolana.

Os dados estatísticos oficiais parecem apontar para a existência de uma preocupação e vontade política em implementar e alargar o processo da educação escolar nos últimos dez anos, com uma evolução mais notória do processo no período de 2008 a 2014 e menos acentuada no período entre 2015 a 2018. A partir da análise destes dados destaca-se uma variação profunda na distribuição da oferta escolar – no que respeita a cobertura territorial da rede escolar-, criação de infraestruturas escolares, disponibilidade de material escolar e didático e colocação de corpo docente naquelas escolas.

A esta análise contrapõe-se a que resulta dos dados recolhidos pelos questionários e entrevistas. Nestes, os respondentes manifestam a permanência de insuficiências no processo de escolarização na região, respeitando a: material escolar (p. ex. material didático, carteiras, secretárias), infraestruturas disponíveis, (p. ex. salas de aulas, estado de conservação, higiene e limpeza dos edifícios existentes, inexistência de água canalizada, luz elétrica, vedação, bibliotecas, laboratórios); políticas de apoio à escolarização (p. ex. merenda escolar, transporte escolar); processos de ensino e aprendizagem naquele contexto (p. ex. baixo rácio de docentes habilitados). Os dados

recolhidos parecem ainda indiciar uma percepção social positiva do valor da educação que tem conduzido a um aumento da procura, o que coloca pressão sobre as políticas estatais de investimento na expansão do sistema educativo.

Palavras-chave: Educação escolar; percepções da escolarização; atores educativos; docentes e discentes; Angola

Introdução

Em Angola, nos últimos dez anos, o sector da Educação escolar, particularmente da região leste, tem enfrentado desafios importantes para a concretização do alargamento do processo de escolarização pública. Desafios que começam pelo facto do país apenas recentemente procurar implementar o mandato de escolarização das populações, depois de terminado o conflito armado.

A Região Leste de Angola foi particularmente atingida pelo conflito armado, iniciado após a Independência de Angola, em 1975, e que se prolongaria até 04 de abril de 2002. Durante aquele período, o sector da educação escolar da região ficou bastante debilitado em termos de infraestruturas escolares. As poucas estruturas que havia foram derrubadas e destruídas durante a guerra. Em termos de pessoal, o sector sobreviveu com insuficiência de corpo docente. Os anos seguintes a 2002 impuseram ao sector da educação escolar pública o enorme desafio da escolarização da população em geral e, particularmente, das diversas comunidades da região, na medida que aquela região viu aumentar a sua população com aqueles que retornavam para as suas comunidades de origem vindos dos lugares onde se tinham refugiado, o que pressionou o Estado (re)construir infraestruturas básicas e escolares naquelas comunidades.

A proposta com título o “A educação escolar na região leste angolana: percepções de atores locais sobre a escolarização” é um subsídio acerca do processo da construção da oferta de educação escolar nos últimos dez anos, em particular nas comunidades de três províncias que compõem aquela região, a partir de dados oficiais estatísticos do Ministério da Educação sobre as províncias da Lunda Norte, Lunda Sul e do Moxico, e sobre as percepções dos atores educativos nas comunidades onde tem vindo a ser implantada a educação escolar pública.

Trata-se de uma problemática ligada aos processos de conceção, implementação e afirmação dos processos de educação escolar pública e da escolarização das populações assumidos e conduzidos pelo Estado. Esta inquietação que transcorre toda a pesquisa surge da busca de percebermos, primeiro, como é que se vem produzindo politicamente a ideia de educação escolar pública e de escolarização em massa associada ao papel do Estado no contexto angolano e, em segundo, como é que as diferentes comunidades de Angola, particularmente da região leste angolana, estão a perceber e a integrar nas suas vidas (individual e comunitária) esses processos de escolarização.

Em termos sócio históricos, a expansão da escola a muitos lugares, de um mesmo país, e a muita gente, afirmando “a Escola como instituição política ligada ao Estado para escolarizar um número abrangente de pessoas na comunidade e ou sociedade, começa a afirmar-se a partir da “invenção da tecnologia da sala de aula” e da necessidade de “ensinar tudo a todos como se fosse um só” (Barroso, 1995:10).

Para o caso de Angola, só nos últimos dez (10) anos deste século XXI têm sido feitos esforços concretos numa aproximação ao projeto de educação escolar pública e da escolarização

de populações, assumido por um Estado preocupado em promover e assegurar o direito educacional a todo cidadão, tal como previsto na Constituição do País.

Para este compromisso tem contribuído a vinculação do estado angolano aos objetivos de desenvolvimento acordados pela ONU no começo do milénio e os compromissos assumidos pelos países presentes em Dacar sobre a educação para todos (2000) que assumem influência e pressão em muitos dos países africanos, particularmente em Angola, no sentido de serem concretizados o mais rapidamente possível (Roque, 2012: 126). Este facto faz com que Angola, depois do alcance da paz, começasse a (re)construir infraestruturas escolares, de modo a fazer chegar a escolarização a populações de comunidades sem escola. Este processo tem permitido diminuir o analfabetismo e, conseqüentemente, melhorado as condições de vida da população. Não obstante este processo não tem sido conduzido sem contradições.

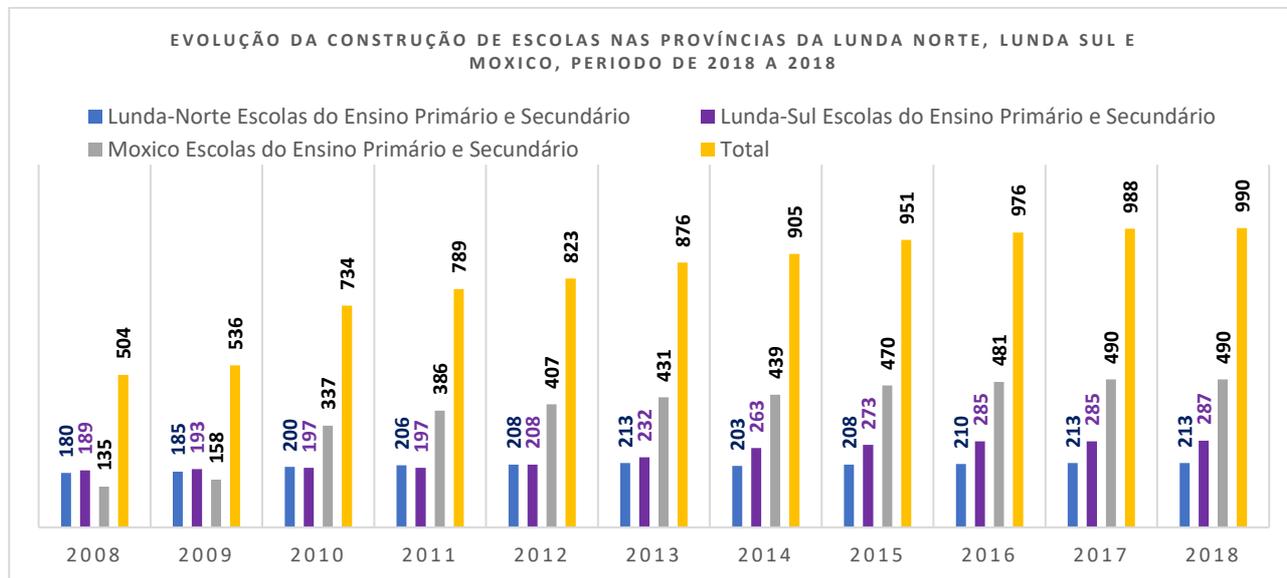
Metodologia

Trata-se de um estudo de caso, assente em métodos mistos e com recurso a ferramentas e técnicas de pesquisa múltiplas. Nesse sentido, o nosso estudo teve acesso a estatísticas oficiais do Ministério da Educação de Angola e, particularmente, de três direcções provinciais de educação do leste de Angola. Foi ainda construído um questionário com questões fechadas e semi-abertas, administrado a docentes e estudantes. O estudo conta ainda com entrevistas a diretores de escolas do ensino secundário e a dirigentes políticos do Ministério da Educação de Angola. Os dados recolhidos foram analisados (utilizando procedimentos de estatística descritiva e de análise de conteúdo). Enquanto estudo de caso, os procedimentos metodológicos procuraram garantir a triangulação de fontes, de atores e de tipo de dados.

Resultados

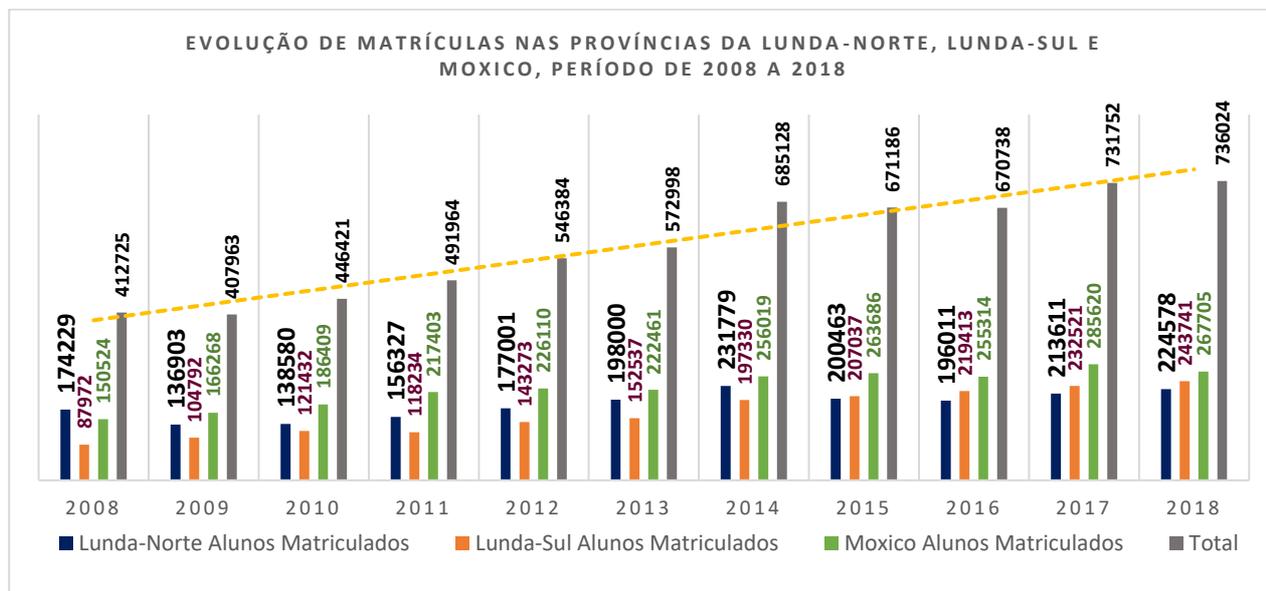
Através dos dados oficiais estatísticos que tivemos acesso, a partir da Direcção Provincial de Educação, de cada uma das Província que compõe a região leste angolana, os resultados mostram, entre o período 2008 a 2018, aumento considerável de número de infraestruturas escolares construídas, ainda que, neste processo, se verifique um pequeno decréscimo no período entre 2015 a 2018, como se pode ver no gráfico 1. Aumento considerável de crianças matriculadas entre o mesmo período, 2008 a 2018, como confirma o gráfico 2. Nota-se uma tendência de aumento de professores(as) colocados nas escolas do ensino Primário e dos Colégios e Liceus da Província do Moxico, entre o período 2008 a 2014, e uma estagnação no período de 2014 a 2018, como se pode ver no gráfico nº 3.

Gráfico 1. Evolução de infraestruturas escolares nas Províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico, Angola, período de 2008 a 2018



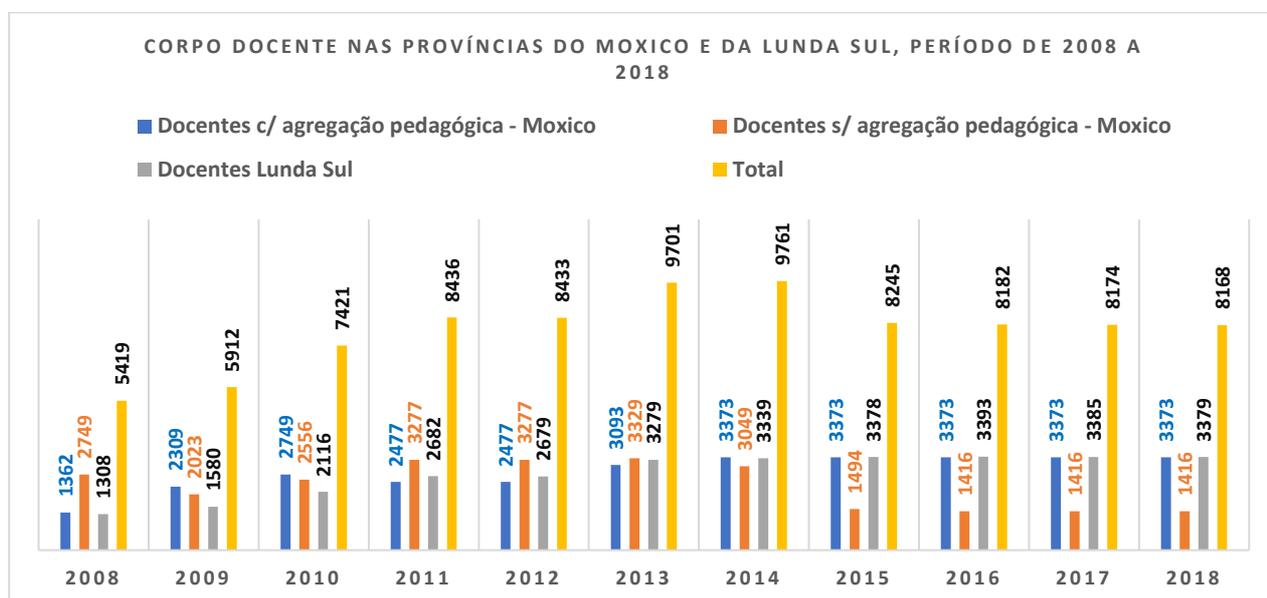
Fonte: DPMED – Províncias da Lunda-Norte, Lunda Sul e Moxico

Gráfico 2. Aumento de Matrículas nas Províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Moxico, Angola, período de 2008 a 2018



Fonte: DPMED – Províncias da Lunda-Norte, Lunda Sul e Moxico

Gráfico 3 – Corpo Docente Províncias do Moxico e Lunda Sul, entre o período 2008 a 2018



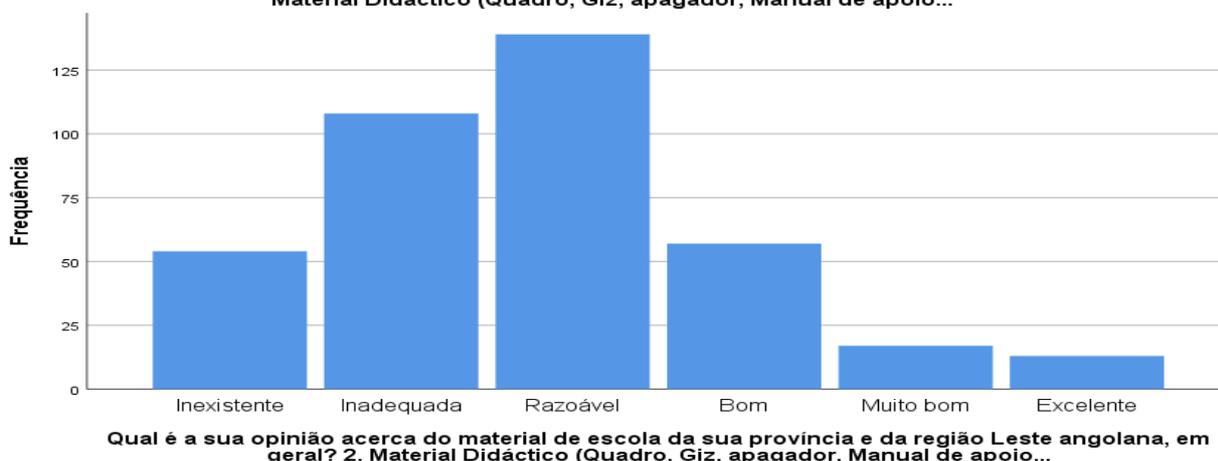
Fonte: DPMEDMx

A análise que resulta dos dados recolhidos pelos questionários os respondentes manifestam a permanência de insuficiências no processo de escolarização na região, quanto ao que respeita a:

a) Material escolar. Nesta categoria foi feita uma questão no questionário de professores e professoras e no questionário de alunos e alunas das 9^a e 12^a ou 13^a classes com o fim de medirmos a percepção das pessoas que, no seu dia-a-dia, têm contacto com a realidade da prática de educação escolar pública, foco do estudo. Só a título de uma demonstração, os respondentes discentes, no gráfico 4, por si diz algo do que, realmente, é o material escolar e didáctico nas escolas colocadas naquela região do país:

Gráfico 4. Material didáctico nas escolas do ensino secundário da região leste angolana

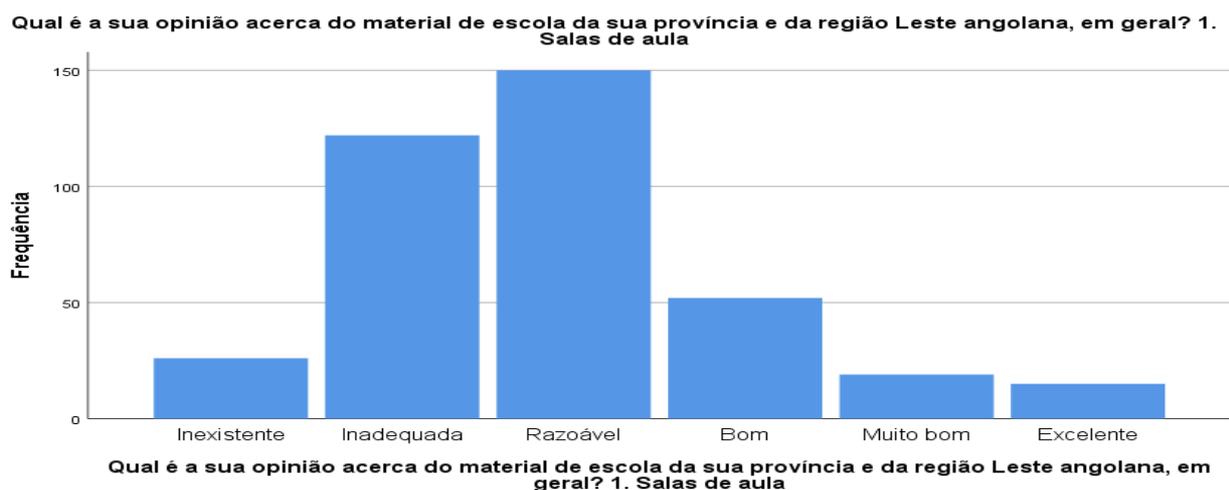
Qual é a sua opinião acerca do material de escola da sua província e da região Leste angolana, em geral? 2. Material Didáctico (Quadro, Giz, apagador, Manual de apoio...



Fonte: Questionário aplicado a alunos e alunas das 9^a, 12^a e/ou 13^a classes das escolas do ensino secundário da região leste angolana.

b) Infraestruturas disponíveis – Todas as variáveis referentes a esta categoria (salas de aulas, estado de conservação dos edifícios, água canalizada, luz elétrica, vedação, biblioteca, laboratórios e espaços de práticas de desporto), foram construídas com uma escala de valores: Inexistente, Inadequada, Razoável, Bom, Muito bom e Excelente. carecem de uma atenção especial por parte de quem de direito. As respostas dos respondentes a estas variáveis apontam mais a escala de valor razoável, como se pode verificar, a título de exemplo, no gráfico 5.

Gráfico 5. Salas de aulas no ensino secundário da região leste angolana



Fonte: Questionário aplicado a alunos e alunas das 9^a, 12^a e/ou 13^a classes das escolas do ensino secundário da região leste angolana.

c) Políticas de apoio à escolarização – foi apontado a ausência da merenda escolar, transporte escolar e baixo salário de docentes;

d) Processos de ensino e aprendizagem – nesta categoria sobressaiu mais o aspecto que tem a ver com o baixo rácio de docentes habilitados colocados nas escolas daquela região.

e) Os dados recolhidos apontam ainda para a constatação que a população daquela região tem perceções positivas sobre o valor da educação escolar. Em particular, é visível a procura da educação escolar, cada vez maior, por parte da população.

Referências bibliográficas:

- Alves, G. L. (2006). *A Produção da Escola Pública Contemporânea* (Vol. 4). Campinas – SP, Brasil: Autores Associados.
- Amado, J. (2014). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Celeti, F. R. (2012). *Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia*. *Revista Saber Acadêmico*, 13, 29-32. Acedido em https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=CELETI%2C+Filipe+Rangel+%282012%29.+Origem+da+educa%C3%A7%C3%A3o+obrigat%C3%B3ria%3A+um+olhar+sobre+a+Pr%C3%BAssia.+Revista+Saber+Acad%C3%AAmico%2C+13%2C+29-32.+&btnG=

- Baptista, Dulce Maria T. (2012). O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In Martinelli, Maria Lúcia (org.), *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras Editora.
- Barroso, João (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coménio, J. A. (1996). *Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garcia, J. D. A., Lazarini, A. Q., Barbieri, A. F., & Mello, R. A. (2017). A origem da escola pública no século XIX: contraposição ou coerência com as necessidades do capital? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(21), 177-190. Retirado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6341/5263>
- Lei, D. (nº 17/16, de 07 de Outubro de 2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação da República de Angola*. Assembleia da República de Angola – Luanda.
- Lima, L. C. (2006). Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, E. M. T. (2008). *As Origens da Educação Pública: A instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*. Belo Horizonte, Brasil: Editora Argumentum.
- Roque, F. M. (2012). *A África, a NEPAD e o futuro*. Luanda: Texto Editores, Lda.
- Stake, Robert E. (2013). *A arte da Investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, L. (2007). *Angola: A dimensão ideológica da educação, 1975-1992*. Luanda, Angola: Editora Nzila.
- Yin, Robert K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Angola, R. (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda: Imprensa Nacional – E. P.

A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história

Pedro Duarte¹

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira

Centro de Investigação Transdisciplinar 'Cultura, Espaço e Memória'

ana_moreira@hotmail.com

Resumo

Pese embora o currículo tenha ultrapassado as dinâmicas circunscritas à seleção, planificação e avaliação (Paraskeva, 2000), diferentes autores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Pacheco, 2001; Zabalza, 2000) integram, ainda com destaque, o processo de planificação no âmbito das dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular. Porém, os mesmos reconhecem mudanças significativas no modo como esta prática é entendida, valorizando-se, atualmente, processos mais flexíveis, que atribuem menor importância a estruturas e objetivos rígidos e detalhados (Doll Jr., 1989).

O ato de planificar é não só importante para a prática pedagógica, em sentido estrito, como é um elemento indispensável ao desenvolvimento docente (Jalongo, Rieg, & Helterbran, 2007; Mutton, Hagger, & Burn, 2011), evidenciando-se, assim, a sua relevância aquando da formação inicial de professores. A este propósito, e subscrevendo Moreira, Duarte & Alves (2019), emerge como pertinente uma reflexão abrangente sobre as atuais dinâmicas de formação de professores de Ciências Sociais. Pela presente comunicação, propomo-nos a analisar exemplos de planificações desenhadas por futuros docentes de história do 3.º ciclo e do Ensino Secundário, no âmbito da prática educativa supervisionada vivenciada durante a profissionalização. Assim, selecionaram-se, aleatoriamente, três instituições públicas portuguesas de Ensino Superior, que incluem o mestrado profissionalizante para aqueles níveis de ensino na sua oferta formativa, recolhendo-se nos respetivos repositórios abertos seis planificações de aulas de história (duas por cada).

O principal objetivo deste trabalho de análise documental será conceptualizar as características das planificações consideradas, quer numa perspetiva subjacente à educação histórica preconizada para a contemporaneidade (Seixas, 2012; Barca, 2015; Lee, 2016; Schmidt & Urban, 2018), quer nas dimensões curriculares mais amplas.

¹ O autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Santiago de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

Mais do que meros conteúdos substantivos sob a forma de atividades tradicionais de transmissão unidirecional e de um recurso didático único, definidas quase minuto a minuto e para uma avaliação circunscrita ao (com)provar, a planificação de uma aula de história precisa de ser um 'objeto' prático e mobilizado, sobretudo, para o desenvolvimento de competências de pensamento histórico várias (Domínguez, 2015), focadas na aprendizagem dos estudantes e não na hiperdefinição das ações docentes, como se de uma exigência burocrática se tratasse (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008).

Palavras-chave: Currículo; Planificação; Educação histórica; Formação de professores

Abstract

Although the curriculum has overcome the dynamics limited to the selection, planning and evaluation (Paraskeva, 2000), different authors (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Pacheco, 2001; Zabalza, 2000) still highlight the planning process within the dynamics of curricular design and development. However, those same authors recognize significant changes in the way that this practice is understood, since today more flexible processes are valued, which attribute less significance to rigid and detailed structures and objectives (Doll Jr., 1989).

The planning act is not only important to the pedagogical practice, in the strict sense, but it is also an indispensable element for the teachers' development (Jalongo, Rieg & Helterbran, 2007; Mutton, Hagger & Burn, 2011), factor that evinces its relevance in the initial formation of teachers. In this regard, and subscribing Moreira, Duarte e Alves (2019), and in-depth reflection emerges as relevant about the current formation dynamics of Social Sciences' teachers.

Through this communication, we propose to analyze examples of plans designed by history teachers of the 3rd Cycle of Basic Education and of Secondary Education in scope of their supervised educational practice experience during professionalization. Therefore, three Portuguese public institutions of Higher Education, that include a master's degree in the teaching of those levels of education, were randomly selected. From their open repositories, then, six history classes' plans were collected (two for each).

The main goal of this documentary analysis will be to conceptualize the selected plans characteristics, both in a subjacent perspective of historical education recommended for the contemporaneity (Seixas, 2012; Barca, 2015; Lee, 2016; Schmidt & Urban, 2018), and in the more ample curricular dimensions.

More than mere substantive contents in the shape of traditional activities of unidirectional transmission and of a unique didactic resource, defined almost minute by minute and for an evaluation limited to the prove, the planning of a history class needs to be a practical and mobilized "object", especially for the development of several historical thinking skills (Domínguez, 2015), focused on the students' learning and not on the hyper-definition of the teachers' actions, as if they were a bureaucratic requirement (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008).

Keywords: Curriculum, Planning, History education, Teacher training

Introdução

A planificação surge próxima de diversas outras dimensões educativas (Zabalza, 2000). As prescrições nacionais, a diversidade de opiniões, os ritmos e percursos na sala de aula requerem uma permanente adaptação de tarefas e interações, o papel assumido pelo professor e aquele que é conferido aos alunos tem também as suas repercussões no ato de planificar (Diogo, 2010).

Depois, se centramos a nossa atenção, neste artigo, no ensino e na aprendizagem da história, em contexto escolar, é preciso não esquecer as especificidades que distinguem aquela disciplina das demais. Particularmente, se vinculada aos princípios que, no âmbito de uma real educação histórica, se vão preconizando para a atualidade (Alves, 2016; Barca, 2015; Lee, 2016; Schmidt & Urban, 2018; Seixas, 2012). Uma formação que se pretende fundada na multiperspetiva e na abertura ao diálogo com os outros detentores de outra identidade, mais no aprimoramento de destrezas do pensamento (histórico) do que na memorização de saberes substantivos, comprometida com as sociedades democráticas e uma ação cidadã esclarecida e ponderada.

Ao longo das próximas páginas, pretendemos enquadrar conceptualmente o trabalho empírico concretizado, em específico, abordando as temáticas da planificação e da educação histórica; posteriormente, explicitaremos o percurso metodológico seguido e, num espaço mais relevante, apresentaremos a análise dos dados coligidos, equacionando uma possível interpretação dos mesmos. As conclusões surgem como súpula do trabalho analítico realizado, também com uma intenção prospetiva quanto às possibilidades de planificação inerentes ao domínio da história.

Planificação: entre o currículo e a formação de professores

Como tem sido conceptualizado por diferentes autores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Pacheco, 2001; Zabalza, 2000), a planificação encontra-se associada aos estudos curriculares, sendo um processo essencial nas dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular, seja na dimensão individual – do docente –, seja na dimensão organizacional – da escola.

Ao interpretarmos as conceções, numa perspetiva histórica, facilmente reconhecemos que, numa fase inicial, e em parte de modo articulado com aquilo que eram as perspetivas curriculares mais amplas, a planificação associava-se a uma ação técnica do docente, estruturada em torno de objetivos gerais e específicos muito bem delineados (Pacheco, 2001). Era quase tácito que um docente “seria um bom professor se conhecesse e soubesse utilizar a taxonomia de Bloom para definir “cientificamente” os objetivos de aprendizagem” (Fino, 2017, p. 4).

Como explicou Doll Jr. (1989), esse entendimento curricular era aquele que melhor correspondia às conceções tylerianas do currículo, amplamente marcadas pelo modernismo, que perspetivavam a planificação como um modo preciso de articular finalidades e ações educativas. Nesse sentido, as conceções de planificação que se assemelham ao descrito são, no entender de Diogo (2010), de cariz tecnicista (e até simplista), orientadas por um modelo tecnológico que confere maior importância à definição e consecução daqueles objetivos, preferencialmente de modo observável e mensurável e subjacentes à eficácia do ensino, em detrimento da valorização do processo pedagógico. A este propósito é pertinente ter em atenção, como indicia o trabalho de Mutton, Hagger e Burn (2011), que ainda se vão encontrando ecos dessas perspetivas, mesmo no âmbito da formação inicial de docentes, uma vez que os futuros professores tendem, por exemplo, a conceptualizar a planificação como um plano rígido que detalha o que irá acontecer.

Porém, atualmente, as concepções são significativamente distintas. Como explicam Diogo (2010), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), Jalongo, Rieg e Helterbran (2007) e Pacheco (2001), face ao carácter redutor permitido pelas opções anteriores, progressivamente a planificação adquiriu contornos mais flexíveis, focados na orientação, em substituição da prescrição, e privilegiando dinâmicas de reflexão e deliberação curricular contextualizadas. Valoriza-se, hoje, uma planificação que facilite a tomada de decisão, mas que seja ajustável aos contextos reais, enquanto uma dinâmica eminentemente profissional que possibilita aos docentes o fazer convergir elementos teóricos com a realidade prática de atuação. A planificação surge, então, como um processo-tempo no qual os docentes dão sentido à sua prática: aos conhecimentos e capacidades a desenvolver, ao modo como aqueles serão trabalhados e à sua relação com um projeto educativo (e político) mais amplo.

Esse entendimento pressupõe que “curriculum becomes a process of development rather than a body of knowledge to be covered or learned” (Doll Jr. 1989, p. 250), pelo que implica uma dimensão dialógica com os aprendentes (Freire, 1970). Assim, não faz mais sentido assumir que a planificação exige uma descrição detalhada daquilo que será a aula, antes deverá ser um processo que facilita a ação ao docente que prevê e orienta a sua prática em cada realidade. Este entendimento, parece veicular que o conhecimento profissional docente não fica limitada ao conhecimento do currículo e dos seus conteúdos, sendo necessário os professores terem conhecimentos de diversa natureza, como aqueles que se relacionam com os propósitos e a finalidades educativas, os de natureza pedagógica/didática, também, sobre o contexto educativo (Shulman, 1987).

Além disso, integrando um momento de reflexão sobre as dinâmicas pedagógicas, a planificação não será só uma ocasião para mobilização de objetivos e conhecimentos para a aula (Jalongo, Rieg & Helterbran, 2007) e poderá assumir-se como privilegiada para a ponderação sobre a ação educativa, e, nesse sentido, também como um elemento significativo para o desenvolvimento profissional (inicial e contínuo) (Mutton, Hagger & Burn, 2011; Zabalza, 2000).

As ideias acima descritas não deverão transparecer uma noção de que a planificação pode surgir, no âmbito educativo, como completamente ambígua, sem referenciais ou orientações. Pese embora a ortodoxia, normatividade e rigidez dos objetivos não sejam mais um fator estruturante no processo de planificar, outros elementos continuam, ainda hoje, a não ser reconhecidos como preponderantes, nomeadamente finalidades, estratégias e/ou métodos pedagógicos, recursos, período temporal, orientação para a avaliação (Diogo, 2010), de modo a que a planificação evidencie, de facto, uma ação educativa coerente (Mutton, Hagger & Burn, 2011).

Para terminar, e partindo da proposta de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), cremos que a planificação, entre outros, deverá permitir a reflexão sobre:

- modo como a prática docente é coerente com as finalidades educativas;
- condições organizacionais ideais (locais, tempos, materiais, disposições de sala, etc.) para a ação pedagógica;
- papéis do professor e do aluno, de forma a evitar experiências educativas unidirecionais, que não consideram a diversidade dos estudantes e parecem limitadas à dimensão memorística e reprodutiva, portanto alheias à sua participação e compromisso;
- gestão e sequencialidade dos conhecimentos e estratégias pedagógicas, para se evitarem aprendizagens desarticuladas, desmotivantes e desconexas;

- avaliação, que não deverá ser entendida como uma prática esporádica, pelo que pressupõe a existência de instrumentos, critérios e momentos específicos.

Educação histórica: da investigação à sala de aula

Pensar, e planificar, o ensino e a aprendizagem da história é, a montante, investigar sobre aspetos essenciais como “what students can and should learn about how the world came to be the way it is, (...) and about how na understanding of the past might influence the present and the future” (Levstik, 2011, p. 108). É, então, ponderar as intencionalidades, potencialidades até, que subjazem àquela disciplina, é perceber que há estratégias e interações diversas que podem delinear um certo percurso formativo, é refletir sobre, se necessário dissecar, a história que surge plasmada, ou não, nas prescrições oficiais e o tempo letivo que se confere (ou amputa) à mesma (Magalhães, 2019).

Os estudos em educação histórica têm, desde final do século passado, presença no panorama português e influências dos trabalhos desenvolvidos na realidade inglesa. Portanto, e tal como no Reino Unido, os investigadores portugueses têm procurado compreender as ideias históricas dos estudantes (não esquecendo, por sua vez, as dos professores, ainda que num outro sentido), crendo na consequência, para as mesmas, das especificidades de situações de aprendizagem vivenciadas mais do que da inevitabilidade da idade ou da sequencialidade característica da escola (Lee, 2016).

Não será, somente, uma ferramenta para responder à eterna questão do ‘como ensinar (história)?’. De outro modo, conciliando perspetivas atuais referentes ao campo educativo e, ainda, ao âmbito da epistemologia da história, será um conjugar de pontos de vista diversos para entender, de modo sistemático e fundamentado na evidência do real, que “os objectivos do ensino da História devem constituir uma ponte – e não um fosso! – entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História produzem” (Barca, 2009, p. 12). Por isso se tem pesquisados obre a multiperspetiva, a narrativa, a empatia, a explicação, a evidência, a significância, a mudança, a consciência histórica, considerando inclusive as crianças mais pequenas, sob um enfoque dirigido e intencional e não com base em aspetos genéricos alusivos à aprendizagem (Moreira, 2018).

A investigação não tem cessado, mais ainda, para se interpretar, e desconstruir, a complexidade do ensino da história, muitas vezes inerente a dilemas que são, em diferentes circunstâncias, frequentes: ensina-se uma história factual ou perspetivada?; opta-se pela história local, nacional ou mundial?; valoriza-se a memorização de tópicos fundamentais ou o desenvolvimento de competências próprias do pensamento histórico? (Barca, 2015; Domínguez, 2015).

Como perspetivam Prats (2006) e Seixas (2012), a resolução daqueles passa, porventura, pelo entendimento de que a história pode ter, na escola, um interesse próprio e uma inequívoca potencialidade formativa, pois vai permitindo:

- despertar o interesse pela pesquisa sobre o passado, que é trama complexa de fenómenos relacionados;
- favorecer o rigor nas análises concretizadas, por exemplo das fontes ou da evidência histórica, além da mera assimilação de verdades absolutas;
- a construção de um sentido de identidade que não é somente patriótica e ideológica, portanto quase xenófoba ou exclusivista.

Simultaneamente, porém, e como também advoga Levstik (2011), será fundamental olhar a sala de aula como uma realidade marcada por dimensões várias e que se entrecruzam, sejam as tradições e rotinas instituídas, as interações permitidas entre os sujeitos, as práticas de ensino selecionadas ou a presença (preponderância?) do currículo prescrito.

Diferentes trabalhos (Lee, 2016; Moreira & Armas Castro, 2017; Moreira, 2018; Schmidt & Urban, 2018) vão ressaltando a importância de, no contexto escolar, se associar a pontual exposição de conteúdos substantivos necessários e referências cronológicas mais importantes a estratégias outras que garantem ao aluno uma intervenção realmente ativa na construção do seu próprio pensamento histórico. Porque pela utilização de variáveis procedimentos metodológicos no âmbito da história, como a manipulação de fontes diversas, a comparação entre múltiplas perspectivas possíveis, a formulação de hipóteses pelo questionamento crítico, a percepção de que os tempos são distintos, mas relacionáveis (Barca, 2015; Seixas & Morton, 2013), aqueles alunos vivenciam um processo de aprimoramento dos seus esquemas cognitivos e da sua consciência histórica.

Com efeito, por via de tais opções didáticas, podem conhecer, progressivamente, a lógica das estruturas temporais, a explicação causal que associa conceitos e denota razões e consequências, a significância histórica ou a linguagem específica da disciplina (Barca, 2015; Domínguez, 2015; Lee, 2016; Seixas & Morton, 2013). Ensina-se, assim, a pensar historicamente, além de um discurso sobre o passado especulativo ou de senso comum, permitindo-se que seja aprendida “a representação do espaço passado diferente do presente, a sensibilidade face à riqueza cultural da diferença, o entendimento do outro antropológico ou a interpretação da tolerância no respeito pelas idiosincrasias alheias” (Moreira, 2018, pp. 95-96).

Considerando, pois, os princípios que hoje subjazem àquilo que se entende como educação histórica (Schmidt & Urban, 2018), e que os autores acima têm sublinhado, quando se desenha uma aula de história, para qualquer nível de ensino, será mais consequente que a mesma se distancie de visões positivistas do ensino. Por outras palavras, que não preconize ininterruptas explicações unívocas de uma consensual ‘grande narrativa’ impeditiva de outros olhares; um docente que expõe permanentemente os conteúdos substantivos, não raras vezes políticos e sob a forma de referências espaço-temporais; um sem número de apontamentos ditados e copiados por um aluno que é ‘tábua rasa’, classificado pelas suas capacidades de mimetização ou pelo seu ‘saber-estar’ na sala de aula; leituras quase totais do manual escolar para um ‘mais fácil’ cumprimento daquele programa cronológico definido oficialmente; exercícios de mera aplicação e replicação do transmitido.

Porque quando se distancia a ação do aluno daquele que é uma espécie de trabalho do historiador, aquela parece cingir-se ao ‘escuta e copia’ e, por consequência, somente se vão confirmando formas banais de pensar o passado, não se tornando possível uma ampliação do quadro conceptual de cada um e, menos ainda, o desenvolvimento do pensamento histórico em níveis cada vez mais elaborados (Lee, 2016; Rüsen, 2010).

Contudo, importa não esquecer, sejamos professores em exercício ou futuros professores ainda em formação, que precisamos de querer, e salvaguardar pelas nossas ideias perfilhadas conceptualmente ou pelas nossas ações contextualizadas nas práticas diárias, que a aprendizagem da história permitida na escola contribui para o crescimento intelectual, para a autonomia cidadã comprometida, abordando-se temáticas da história local, nacional e mundial, incentivando-se a

preservação patrimonial e uma memória que não branqueia ou reforçando-se a necessidade de não se ser indiferente (Alves, 2016; Barca, 2015).

Enquadramento metodológico

Metodologicamente, optou-se por um estudo de caso múltiplo (Yin, 2018), considerando-se a formação de professores de história pelo mestrado em ensino da história no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário em três instituições portuguesas de ensino superior público. Deste modo, selecionaram-se de forma aleatória, e de acordo com a disponibilidade dos repositórios daquelas instituições, um total de seis planificações de curta duração/planificações de aula (Diogo, 2010), incluídas em relatórios de estágio do ano de 2018.

Neste sentido, optamos por uma análise documental, estudando recursos elaborados por futuros professores (de história), uma vez que “documentary research needs to include not just the leaders but the people who inhabit the classrooms and the forms, dimensions and meaning of their experience” (Cohen, Manion & Morrison, 2018, p. 333).

Aquelas planificações foram analisadas no que diz respeito aos seguintes elementos: aspetos curriculares contemplados e mobilização de enfoques da educação histórica. Relativamente aos aspetos curriculares, contemplaram-se a presença/influência do currículo prescrito; as estratégias e recursos incluídos e inerentes ao papel do professor e do aluno; a avaliação. Como enfoques da educação histórica, observaram-se a prevalência/equilíbrio de conhecimentos substantivos e/ou destrezas do pensamento histórico, a mobilização de fontes históricas diversas e os sentidos de relação intertemporal promovidos.

Assume-se, então, a intenção de estabelecer umnexo significativo entre os dados coligidos e os construtos conceptuais acima contemplados, particularmente pela organização e codificação específica do conteúdo disponibilizado nos documentos em causa (Katayama, 2014). De outro modo, optou-se por um enfoque próximo da *Grounded Theory*, decompondo-se os elementos das planificações em unidades de sentido mais simples e agrupáveis pelas suas propriedades comuns (Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2008), também com o intuito de se elaborar uma teoria interpretativa a partir daquelas informações alcançadas. De ressaltar que relativamente à pesquisa em cognição histórica, tal metodologia de trabalho é recorrente, sobretudo porque centrada na experiência dos sujeitos, na sua perceção do mundo, nos significados atribuídos à história.

Análise dos dados

A partir das planificações escolhidas aleatoriamente, e previamente à apresentação da análise interpretativa do conteúdo das mesmas, sistematizamos, de modo genérico, os elementos inerentes aos estudos curriculares e aos enfoques da educação histórica aí plasmados. O quadro abaixo (Quadro 1)¹ retrata a presença de cada um desses elementos no que concerne à orientação processual prevista no plano e/ou à sequência didática delineada, bem como a sua eventual ausência. Esquematisam-se, assim, os principais dados do estudo, sob um olhar que se direciona para a tomada de decisões associadas ao enquadramento (objetivos gerais, objetivos específicos, indicações normativas, ...) e desenvolvimento (experiências de aprendizagem, estratégias pedagógicas, ...) didáticos preconizados em cada um dos documentos.

¹ De notar que a indicação R1 remete para o Relatório de Estágio 1. Nos restantes casos, altera-se o número (2, 3, 4, 5, 6), tendo em conta o número de relatórios considerados, mantendo-se a letra ‘R’.

	Na orientação processual	Na sequência didática	Não se verifica
Evidência de coesão e articulação	R2 R3		R1 R4 R5 R6
Clareza das opções tomadas			R1 R2 R3 R4 R5 R6
Centralidade na ação docente	R1 R2 R4	R1 R2 R3 R4	R5
Prevalência dos conteúdos (prescritos) face à dinâmica pedagógica	R1 R2 R4 R5 R6	R1 R2 R3 R4 R5 R6	
Prevalência dos conhecimentos substantivos	R1 R2 R4 R6	R1 R2 R3 R4 R6	R5
Desenvolvimento de competências do pensamento histórico	R1 R2 R5		R3 R4
Mobilização de fontes históricas diversas	R1 R5 R6	R5 R6	R2 R3 R4
Evidência de sentidos da relação intertemporal		R2	R1 R3 R4 R5 R6
Predominância do manual escolar		R1 R2 R5 R6	R3 R4
Desenvolvimento de processos avaliativos adequados			R1 R2 R3 R4 R5 R6

Assumindo este como um estudo de caso múltiplo, e tendo em consideração o que é defendido por Yin (2018), procederemos a uma breve análise de cada um dos seis relatórios incluídos neste trabalho¹.

Relatório de Estágio 1

Evidencia-se uma preocupação efetiva com as temáticas a trabalhar durante a aula, através da descrição detalhada dos diferentes conteúdos a desenvolver pela sequência didática, que parece indiciar uma valorização mais evidente dos conteúdos substantivos, como se constata no seguinte excerto:

Com a descoberta do gás Zyklon B, passa-se ao gaseamento em câmaras; Em 1941, começaram os gaseamentos. Mais tarde, em 1943, começaram a funcionar os fornos crematórios, até aí recorria-se ao enterramento.

Por oposição, a descrição das tarefas e/ou experiências pedagógicas é pouco clara, optando-se por indicações como “*visualização de um vídeo*”, “*breve alusão a dois conceitos*” ou referências como “*o docente recorre ao PowerPoint para lecionar esta parte da aula*”, sem se explicitar os tempos e os modos como essas estratégias são desenvolvidas, nem que ações são efetuadas pelo futuro docente ou pelos estudantes. Ainda a este propósito, reconhece-se que, apesar da ambiguidade, há uma tendência notória para que a figura do professor seja central na aula, uma vez que os estudantes parecem assumir uma atitude passiva enquanto o docente redige o sumário, “*faz uma breve incursão pelos conhecimentos*” ou apresenta imagens. Essa falta de clareza compromete, também, o modo como a planificação espelha a promoção de competências históricas, reconhecendo-se, por exemplo, a referência à utilização de fontes, mas as estratégias indicadas não clarificam como tal acontecerá no decurso da aula. Não surge, ainda, qualquer referência explícita à ação do aluno, o que impossibilita compreender se há uma ação pedagógica promotora dessas competências.

¹ Importa ressaltar que, em cada relatório, apenas se consideraram as planificações de curta duração/de aula aí apresentadas, não tendo sido analisado qualquer outro conteúdo.

A imprecisão é maior relativamente à avaliação, que apenas se indica ser “*formativa oral*”, sem serem apontados quaisquer instrumentos ou critérios, e ao tempo, uma vez que não se fazem referências à duração da aula ou das diferentes estratégias pedagógicas.

Relatório de Estágio 2

Inicia com um esquema conceptual sobre o que será trabalhado em aula, indicando, antes das “*estratégias de ensino-aprendizagem*”, quatro elementos que a enquadram curricular e operacionalmente – “*pré-requisitos*”; “*conceitos*”; “*questões-chave*”; “*metas e descritores de desempenho*”. Aqueles apresentam articulação entre si e indiciam, também, uma preocupação estruturante associada aos conhecimentos de conteúdo e aos do currículo (Shulman, 1987).

Todavia, e ao contrário do que é defendido por Duarte (2016), esses saberes parecem surgir com maior importância face à dimensão didático-pedagógica, uma vez que o documento em análise ilustra uma sequência didática “*iniciada pela escrita do sumário em atraso e do sumário da presente aula*”, sem dinâmicas avaliativas e amplamente influenciada pelo manual escolar. Aliás, a mobilização deste recurso pedagógico é apenas alternada com a apresentação de gráficos e esquemas, mas sem que sejam especificadas quaisquer estratégias de análise dos mesmos. A relação passado-presente circunscreve-se ao princípio da aula, quase como ilustração do assunto em estudo, e as restantes competências do pensamento histórico são, praticamente, inexistentes.

Aos estudantes, nesta aula planificada, é pedido, em exclusivo, que vejam (“*demonstrando através de uma tabela, a gigantesca rede de ferrovias*”), leiam (“*passaremos para a leitura, por um aluno voluntário, da definição de liberalismo económico, que é um conceito novo para os alunos*”) e registem (“*Por fim, aos alunos será pedido que passem para os cadernos diários*”), indiciando-se, por isso, uma restrição a práticas pedagógicas que privilegiam a memorização e a reprodução posterior.

A par da estruturação de uma aula que, no seu essencial, promove um comportamento passivo dos estudantes, é pertinente referir que se notaram, ainda, limitações conceptuais claras, destacando-se, por exemplo, a indicação de que o quadro branco é uma “*estratégia de remediação e enriquecimento*” e a pontualidade, assiduidade e participação são “*instrumentos de avaliação*”.

Relatório de Estágio 3

Esta planificação é testemunho de uma notória valorização dos conhecimentos e conteúdos a trabalhar sequencialmente, em oposição à articulação entre diferentes aspetos que podem, como alerta Domínguez (2015), favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico. Assim, pelo descrito, os estudantes assumem um papel completamente passivo perante um professor que ‘lidera’ uma “*aula expositiva*”: ouvem, realizam uma “*ficha de trabalho*” de reprodução dos conteúdos antes expostos e assentes numa única perspetiva – a presente no *powerpoint* –, registam “*respostas-tipo elaboradas pelo professor*” em formação para correção da *ficha*, assistem a um vídeo sem exploração aparente do mesmo, atentam, no final da aula, na “*conclusão feita pelo professor*”.

Também as questões orientadoras não surgem, depois, mobilizadas para/na aula e, como tal, parecem apenas servir para orientar a ação do futuro docente, que se vai desenrolando em períodos temporais que se distinguem (5, 10, 20 minutos). De notar, ainda, que a “*escrita do sumário*” é assinalada como um momento da aula, quase à parte dos restantes.

Numa descrição muito breve da sequência didática, a clareza do trabalho a realizar desvanece (“*Aula expositiva dialogada com os alunos sobre a temática*”) e torna-se praticamente ausente a explicitação de fontes (realmente) históricas incluídas na aula, pois apenas se refere, de modo vago, “*Visualização de um pequeno vídeo sobre o mercantilismo retirado do sitio da internet Escola virtual*”. Mais uma vez, o entendimento das aproximações e distâncias entre tempos distintos que a história pode potenciar (Rüsen, 2010) é arredado da planificação em análise.

No que concerne à avaliação, a mesma engloba as dimensões “*quantitativa e qualitativa*” e “*atitudes comportamentais*”, mas não se vislumbra, pelo apresentado, a relação entre as mesmas e a própria sequência didática, ou o(s) momento(s) em que tal avaliação acontecerá.

Relatório de Estágio 4

Denota-se uma valorização dos conhecimentos a trabalhar, sobretudo de carácter substantivo (“*O que é o mercantilismo? | Quem foi Oliver Cromwell? | Que são os Actos de Navegação?*”), em detrimento da explanação de “*Estratégias de Aprendizagem*”. Efetivamente, verifica-se uma descrição amplamente vaga daquilo que é a sequência didática da aula: “*Escrita do sumário | Fazer a chamada | Exposição e explicação do powerpoint | Análise de documentos*”.

Assim, não são claras as dinâmicas pedagógicas que serão mobilizadas, os recursos a utilizar, nomeadamente a inclusão de fontes históricas várias na aula, nem a ação a desenvolver por docente e alunos. Aliás, sendo a aula centrada na “*Exposição e explicação do powerpoint*”, crê-se que o professor em formação assumirá um papel de destaque e, portanto, condicionar-se-á o desenvolvimento das destrezas próprias do pensamento histórico, por parte daqueles últimos. Não serão eles a relacionar saberes, não se colocam no papel do outro, não assumem diferentes perspetivas e apenas escutam uma voz com destaque.

Neste caso, ainda, as referências temporais ausentes reforçam o carácter vago do plano de aula e a avaliação proposta mostra-se incongruente com as estratégias, pois prevê-se a avaliação de exercícios que, aparentemente, não integram a sequência didática. De ressaltar que aquela avaliação se centra, meramente, nas atitudes dos estudantes, ou seja, no seu “*comportamento na sala de aula*” e no “*demonstrar participação e interesse*”.

Relatório de Estágio 5

De orientação vertical e em colunas desconexas, personifica uma dimensão normativa do curricular, quando transparece uma hipervalorização das colunas referentes aos conteúdos a trabalhar e, de outra forma, mostra uma “*descrição excessivamente sucinta*” das tarefas (“*observação da imagem*”, “*leitura e análise do manual*”). Mais ainda, indicam-se “*Objetivos de aprendizagem*” que parecem valorizar conhecimentos meta-históricos, como: “*Inferir as principais transformações geográficas, demográficas e sociais*” e “*relacionar o Tratado de Versalhes com a situação que levará à II Guerra Mundial*”, sendo, contudo, pouco evidente a concretização dos mesmos no espaço das “*Estratégias de aprendizagem*”.

Por outras palavras, a aula efetiva é idealizada como uma sequência de conteúdos e não tanto como uma articulação de atividades e saberes que se podem inter-relacionar. Por exemplo, no que concerne à mobilização de diferentes fontes históricas (fotografias, vídeos, documentos escritos), a orientação processual preconiza-o e indicia, até, a valorização da multiperspetiva em história (“*análise comparativa de documentos demonstrativos da visão de ambos os lados da Grande Guerra*”), porém não é claro o modo como as mesmas serão trabalhadas ao longo da aula e

somente se alude a “*análise crítica*”, muitas vezes sustentada na utilização do manual escolar, ou à “*visualização do vídeo*”.

Apesar da ausência de tempos de aula, constata-se um momento de motivação que é extrínseco à sequência didática, e uma situação problema inicial delineada, mas à qual não parece ser dada uma resposta explícita pelo decorrer da aula.

Destaque, por fim, para o estudo de uma história que se restringe ao passado, aquele daquela aula, sem notórios sentidos de relações intertemporais possíveis.

Em relação à avaliação, percebe-se uma inequívoca confusão conceptual entre estratégias e critérios, para além da mesma se centrar em competências transversais, como “*participação*”, “*empenho*” ou “*intervenção autónoma*”, sem se explicitar a sua relação com a dinâmica indicada na sequência didática.

Relatório de Estágio 6

Também de estrutura vertical e sem relação entre as respetivas colunas, esta planificação é mais um exemplo de uma explicitação amplamente pormenorizada dos conteúdos a trabalhar na aula.

Ao contrário das tarefas, referidas de modo breve e pouco claro (“*análise de um mapa*”, “*leitura de alguns dados biográficos*”), aqueles, de carácter marcadamente substantivo, surgem bem descritos:

Em 1931 o Japão invade a Manchúria, pertencente ao território chinês; em 1935 a Itália ocupou a Abissínia (atual Etiópia), com a ajuda da Alemanha e em 1939 a Albânia; em 1936 a Alemanha ocupou a Renânia (na fronteira da França e Alemanha) em 1938 anexou a Áustria e em 1939 ocupou a Checoslováquia.

Pese embora a orientação processual, sob a forma, nomeadamente, de “Objetivos Gerais”, indicie alguma atenção face ao desenvolvimento de certas dimensões do pensamento histórico (“*relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da 2.ª Guerra Mundial; explicar a neutralidade relativa de Portugal durante a II Guerra Mundial*”), as “*Estratégias de Aprendizagem*”, por sua vez, não o concretizam. De facto, faz-se referência à “*visualização de um vídeo*” ou à “*leitura e análise de uma caricatura*”, por isso, também, ao possível uso de fontes históricas diversas (ainda que maioritariamente disponíveis no manual escolar), mas sem se clarificar o decurso de tais atividades (quem as realiza? como? para quê?). Assim, não é evidente o papel que professores e alunos assumem no desenrolar da aula e, por exemplo, nas tarefas subjacentes à análise das fontes.

A par do acontecido com outras planificações, a aula não se concretiza como uma articulação coesa de tarefas e conhecimento interligados e, nesse sentido, parece haver a intenção de, no final da mesma, se responder à situação problema do início, porém sem explicitação de como se poderá alcançar aquela resposta (“*reflexão e comentário sobre a situação problema da aula*”).

Para além do plano não aludir a quaisquer tempos ou aos recursos pedagógicos a mobilizar, a confusão conceptual é evidente no domínio da avaliação, nomeadamente na distinção entre estratégias e critérios, neste último ponto, o foco são as competências transversais, como “*saber estar*”, “*participação*” ou “*autonomia*”.

Numa planificação em que a “*motivação*” se faz extrínseca à sequência didática apresentada, o estudo da história esgota-se no tempo pretérito, não havendo referências às possíveis relações daquela época em estudo com o presente ou o equacionar de cenários futuros, aliás, como preconiza Rösen (2010)

Como considerações finais...

Depois de analisadas as planificações, assumimos ser possível esboçar um eventual perfil de futuro professor (de história).

No que concerne à dimensão curricular, o docente (em formação) parece evidenciar uma efetiva preocupação com os conteúdos a trabalhar, talvez explicada por certo desconhecimento e insegurança, de um modo que facilmente nos relembra a noção de educação bancária, uma vez que, como explica (Freire, 1970), o educador bancário tem uma prática assente em dois momentos:

O primeiro, em que êle, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sôbre o qual exerceu o seu ato cognoscente. (p. 79)

Essa conceção está também em linha com aquelas que foram as perpsctivas curriculares que marcaram o início do século XX, quando se valorizava, no essencial, a pré-definição dos objetivos e conteúdos a desenvolver em detrimento de uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica (apresentada, nos planos, de modo vago e sem clareza), nomeadamente sobre a gestão, sequência e coesão das experiências de aprendizagem. É ainda de referir que este perfil vai assentando em dinâmicas educativas pelas quais o professor se assume como figura central do processo e que, muitas vezes, se vinculam à memorização e reprodução de conhecimento, sendo os estudantes sujeitos passivos de uma aprendizagem que se indicia desarticulada, desconexa e estruturada em torno da sequencialidade (cronológica) do manual escolar. Torna-se relevante, também, apontar que, e de modo muito evidente, os elementos conceptuais e práticos da avaliação surgem, no seu essencial, difusos e sem uma real importância para as ações de planificação e desenvolvimento da aula.

O perfil descrito no parágrafo anterior inter-relaciona-se com pelo menos três aspetos específicos inerentes à educação histórica. Desde logo, uma maior preocupação com a abordagem dos conteúdos substantivos (nomes, datas, verdades absolutas), corroborada por uma atenção focada sobretudo ‘no que ensinar’ e não tanto na forma como a aprendizagem pode decorrer. Em segundo, indicia-se que os professores (em formação) têm consciência conceptual daquilo que habitualmente se designa como ‘competências do pensamento histórico’, porém demonstram, em simultâneo, dificuldade (e até incapacidade) de incluir essas destrezas na planificação desenhada. Tendem, pois, a circunscrevê-las àquilo que são os propósitos da aula, não evidenciando, de facto, uma efetiva presença e relação com as tarefas pedagógicas sugeridas. Por último, notando-se a utilização de fontes históricas diversas no decurso de uma aula como uma preocupação dos (futuros) docentes de história, as planificações analisadas indiciam, todavia, que aqueles apresentam algum embaraço em desenhar práticas educativas conducentes com tal intuito. Portanto, limitam-se a listar possíveis fontes a serem estudadas, mas sem evidenciar qualquer pensamento sobre o modo como a sua análise será realizada (que intenções? que questões colocar? que recursos/materiais mobilizar?), talvez por um excessivo recurso ao livro didático.

Constata-se, ainda, que futuros professores de história, tal como acontece com os estudantes de níveis de ensino iniciais (Moreira, 2018), parecem restringir as suas aulas à narração do passado, não tomando a história como promotora de entendimentos temporais mais amplos e do consequente desenvolvimento de atitudes críticas fundamentadas numa consciência histórica multiperspetivada.

Esta representação possível, num sentido menos restrito, de um professor de Ciências Sociais de amanhã tende a evidenciar a premência de uma política de formação docente que considere aqueles outros, já enunciados, princípios curriculares e da educação histórica (Moreira, Duarte & Alves, 2019), em parte para uma resposta eventualmente mais profícua às intenções de aprendizagem preconizadas na política educativa em vigor¹ para os ensinos básico e secundário.

Referências bibliográficas:

- Alves, L.A. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30.
- Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In I. Barca & A. Schmidt (Orgs.), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 11-27). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and The Grounded Theory. In J. Holstein & J. Gubrium (Edits.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 397-412). New York: The Guilford Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.ª ed.). Oxon,: Routledge.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Doll Jr., W. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253. doi: 10.1080/0022027890210304.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editoria Graó.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi: <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609>.
- Fino, C. (2017). Currículo e inovação pedagógica: a mistura improvável. *Revista de Estudos Curriculares*, 8, 3-13.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

¹ Cf. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

- Jalongo, M., Rieg, S. & Helterbran, V. (2007). *Planning for Learning: Collaborative Approaches to Lesson Design and Review*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Perú: UIGV.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Levstik, L. (2011). Learning History. In R. Mayer & P. Alexander (Edits.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 108-126). New York: Routledge.
- Magalhães, O. (2019). *Menos horas para a História?*. Disponível em [https://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/\(item\)/27161](https://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/(item)/27161). Consultado em maio de 2019.
- Moreira, A.I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações e práticas educativas*. Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.
- Moreira, A.I. & Armas Castro, J. (2017). Os professores do Ensino Básico nas aulas de história de Portugal. Análise dos resultados de uma entrevista. In L. Correia, R. Leão & S. Poças (org.), *O Tempo dos Professores* (pp. 721-734). Porto: CIIE-FPCEUP.
- Moreira, A.I., Duarte, P. & Alves, L.A. (2019). Da consciência histórica à formação de professores (de Ciências Sociais). In M. Hortas & A. Dias (Edits.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 72-81). Lisboa: AUPDCS.
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 399-416. doi: 10.1080/13540602.2011.580516.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais. *Educar*, 191-218.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR.
- Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica*, 48, 859-872.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6.ª ed.). Los Angeles: SAGE.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). Lisboa: ASA.

Práticas educativas para o desenvolvimento da linguagem escrita em contexto de jardim de infância: um estudo de caso

Raquel de Paula Amado

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

quel.amado@hotmail.com

Preciosa Fernandes

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

preciosa@fpce.up.pt

Resumo

O jardim de infância tem sido reconhecido como um importante contexto no processo de socialização e de formação das crianças, permitindo-lhes a vivência de experiências, e de aprendizagens, diversificadas (Ministério da Educação, 2016). De entre essas aprendizagens estão as que se reportam ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

É quadro desta problemática que se situa esta comunicação, resultado do trabalho de dissertação que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Porto sobre o tema práticas educativas para o desenvolvimento da linguagem escrita na educação infantil. Segundo Mata (2008), o desenvolvimento de competências de linguagem escrita está presente nas atividades do dia a dia do jardim de infância que permitem às crianças explorar, experimentar, comparar, associar, estabelecer relações, enfim fazer descobertas que contribuam para a sua compreensão e conhecimento neste domínio.

Esta comunicação visa, assim, refletir sobre o modo como, no jardim de infância, as/os educadoras/es organizam, no seu dia-a-dia, seus processos de trabalho no sentido de desenvolver competências a nível da linguagem escrita e quais os modelos pedagógicos utilizados por elas para referenciar o seu trabalho.

Para isso foi realizado um estudo de caso a três educadoras de um jardim de infância público do Concelho de Vila Nova de Gaia. Como técnicas de recolha de dados foi realizada observação participante durante três meses, num regime de rotatividade pelas três salas e entrevista semi-estruturada realizada no final do período de observação às educadoras cujo trabalho acompanhamos.

Os resultados, ainda provisórios, evidenciam que o trabalho das educadoras é planificado e organizado de acordo com as demandas dos projetos educativos e curriculares institucionais. Mais especificamente, apontam para a existência de atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem escrita sendo, todavia, reconhecido pelas educadoras que muitas dessas atividades não são exploradas como

recomendam as orientações curriculares, o que parece indiciar uma não priorização dessas atividades.

Palavras chave: *Educação pré-escolar; Linguagem escrita; Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*

Abstract

The kindergarten has been recognized as an important context in the process of socialization and formation of children, allowing them to experience diverse experiences and learning (Ministério da Educação, 2016). Among these learning are those that relate to the development of oral and written language.

It is a picture of this problematic that this communication is located, result of the dissertation work that is being carried out in the scope of the Masters in Educational Sciences of the University of Porto on the theme educational practices for the development of written language in the kindergarten. According to Mata (2008), the development of written language skills is present in day-to-day kindergarten activities that allow children to explore, experiment, compare, associate, establish relationships, finally make discoveries that contribute to their understanding and knowledge in this field. The purpose of this communication is to reflect on how educators in their day-to-day work in the sense of developing skills in written language and pedagogical models used by them to refer to their work. For that, a case study was carried out to three educators of a public kindergarten of the Municipality of Vila Nova de Gaia. As data collection techniques, participant observation was carried out for three months, in a three-room rotation regime and semi-structured interview conducted at the end of the observation period for the educators whose work we are following.

The results, still provisional, show that the work of the educators is planned and organized according to the demands of educational and institutional curricular projects. More specifically, they point to the existence of activities that promote the development of written language, but it is recognized by the educators that many of these activities are not explored as they recommend the curricular guidelines, which seems to indicate a lack of prioritization of these activities.

Keywords: *Pre-school education; Written language; Curricular Guidelines for Pre-School Education*

Introdução

Antes de ir para a escola a criança já possui certos conhecimentos sobre a escrita, consequência de sua vivência no meio em que faz parte. Assim, quando começa a frequentar o ambiente educativo, suas chances de exercitar a leitura e a escrita aumentam, porque ali ela terá acesso a atividades previamente preparadas, que a ajudarão a desenvolver as habilidades necessárias para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Mas como esse trabalho é realizado na educação infantil? Como os/as educadores/as atuam a fim de potencializar as competências propedêuticas da linguagem escrita nas crianças? Quais os modelos pedagógicos que orientam a sua prática pedagógica? Trabalhar essas habilidades da

linguagem escrita na educação pré-escolar é preconizar o trabalho de alfabetização?

O interesse desta investigação parte do pressuposto de que a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita têm sido amplamente estudados pelos diversos campos de conhecimento envolvidos. A literatura (Maluf, 2005; Mata, 2008; Santos & Barrera, 2017) nos mostra que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo, que se inicia com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança tome consciência disso, sendo, contudo, evidentes as suas tentativas de reprodução da mesma através de garatujas e/ou formas tipo letra. Posteriormente, as crianças compreendem que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas.

Para isso é importante a organização de atividades pedagógicas lúdicas para essa faixa etária visando desenvolver as habilidades necessárias à aquisição da linguagem escrita (Maluf & Barrera, 1997). Além disso é essencial que os educadores conheçam as principais etapas do desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita para poderem mobilizar estratégias pedagógicas mais eficientes e intencionais para potenciar o desenvolvimento da linguagem escrita. O modo como cada educador/a atua varia de acordo com seus referenciais teóricos e modelos pedagógicos que embasam a sua prática.

No caso da realidade portuguesa, a definição das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCPEPE) por parte do Ministério da Educação foi um fator de extrema importância na promoção de mudanças em relação a prática e currículo da educação pré-escolar. Segundo Bairrão & Vasconcelos (1997), trata-se de articular a fundamentação curricular (intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos...) que permite dar sentido tanto as diferentes linhas de articulação planificada previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia.

Tendo em conta o desenvolvimento de competências ao nível da linguagem escrita preconizado nas OCPEPE, este trabalho tem por objetivo compreender como é que no dia-a-dia os/as educadores/as de infância organizam seus processos de trabalho, ou seja, a sua prática, no sentido de desenvolver competências a nível da linguagem escrita e quais os modelos pedagógicos utilizados por eles/as para referenciar o seu trabalho.

Como objetivos específicos temos: compreender quais os modelos pedagógicos utilizados que suportam a prática pedagógica dos/as educadores/as de infância; perceber o modo como os/as educadores/as trabalham as competências da linguagem escrita no seu dia a dia com as crianças; depreender qual a intencionalidade educativa que subjaz à organização de práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências de linguagem escrita.

A ideia de que numa sala de jardim de infância o mais importante são as crianças se sentirem bem, devendo o/a educador/a converter em interesses os estímulos de cada situação (ser espontâneo e criativo) não se opõe à ideia da existência de um trabalho planificado, pensado com intencionalidade e desenvolvido de forma contínua e numa abordagem sistêmica.

Espera-se ainda que este estudo contribua para ampliar a reflexão dos/as educadores/as envolvidos sobre suas ações educativas nomeadamente sobre a importância de realizarem trabalho planificado com as crianças que lhes permita desenvolverem competências de linguagem escrita tal como previsto nas OCPEPE.

Referencial teórico

Em Portugal, a educação pré-escolar foi reconhecida como parte integrante do sistema educativo oficial somente em 1973, e a maior parte dos/as educadores/as portugueses/as seguem modelos em educação indiferenciados, e a prática tradicional do jardim de infância é uma mistura de várias práticas, o que favorece uma não consciência dos referenciais teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Desde 1990 grupos de educadores/as têm preconizado a importância do lançamento de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ao mesmo tempo que se consolidam os modelos pedagógicos já existentes e se possam, eventualmente, ensaiar novas práticas e perspectivas num sentido de construção da qualidade a par do processo de expansão da rede de educação pré-escolar.

Segundo Formosinho (2007: 11), os modelos pedagógicos "são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática". Eles resultam de diferentes teorias que nos fazem compreender como é que a criança se desenvolve, quais os seus processos de aprendizagem e como é que o educador pode organizar contextos e recursos de forma a construir ambientes educativos adequados ao desenvolvimento da criança, pertencente a um determinado meio socio cultural.

O High Scope, Movimento da Escola Moderna e Metodologia de Trabalho Projeto talvez sejam os mais falados em Portugal, e foram esses os modelos pedagógicos escolhidos para abordarmos, uma vez que foram os modelos citados pelos/as educadores/as do presente estudo.

Movimento Escola Moderna (MEM)

A aplicação do Movimento da Escola Moderna iniciou-se em Portugal nos anos 60, e é uma associação de profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação ativa e de desenvolvimento cultural e social (Martins & Niza, 1998).

Moniz (2009), ressalta que os princípios de cooperação educativa e da organização democrática constituem os pilares da pedagogia do MEM, quer na formação de professores quer no trabalho com os alunos. Este modelo desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, onde o desenvolvimento se constrói através das práticas sociais, onde a criança é parte integrante de um grupo, que inclui outras crianças muito diferentes, que importa conhecer e respeitar.

Todos ensinam e todos aprendem. Os alunos responsabilizam-se por cooperarem com os professores no planeamento das atividades curriculares por se interajudarem nas aprendizagens decorrentes dos trabalhos.

A concepção do MEM em relação a literacia fundamenta-se em algumas condições: o ensino é organizado para que as crianças compreendam a utilização do ato de ler e escrever; a linguagem escrita é possuidora de significado para a criança classificando o seu quotidiano; a aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança e não como um treino motor imposto pelo exterior (Ferreira, 2014).

A escrita é utilizada como uma estratégia facilitadora de um processo metacognitivo de produção para a compreensão. Partindo do texto individual, as crianças envolvem-se na descoberta do código escrito, reproduzindo-o.

Segundo Ferreira (2014), o/a educador/a tem a função de proporcionar um ambiente onde a criança tenha um papel importante, de forma a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos. Eles/as ajudam a que a criança se aproprie deste código simbólico quando funcionam como "escribas" que registram pensamentos e ideias das crianças (Moniz, 2009).

High Scope

O modelo High Scope foi iniciado em 1960, por David Weikart, situando-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância (Coelho, 2004). Visa a manipulação e exploração de novas experiências e que apresenta a criança como um ser ativo, que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos.

Essa aprendizagem ativa depende da interação positiva entre o adulto e as crianças. Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, ouvindo-as com atenção e fazendo os comentários e observações que forem pertinentes. Dessa forma a criança sentirá confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos (Moniz, 2009).

Segundo Moniz (2009) o High Scope tem como objetivo melhorar a qualidade do atendimento educacional de modo a promover aprendizagens e o desenvolvimento das crianças que frequentam o jardim de infância.

Outro aspecto importante neste modelo é o trabalho em equipe educativa que integra educadores, auxiliares, pais e outros elementos interessados na educação das crianças. O envolvimento da família faz-se ao longo de todo o processo educativo desenvolvido nos diferentes ambientes de aprendizagem no sentido de dar credibilidade e valor às raízes familiares, sociais e culturais da criança (Kot-Kotechi, 2013). A família tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças.

Sobre o ensino da leitura e escrita, os seguidores deste modelo acreditam que o educador deve, especialmente, promover interações com a criança, permitindo-lhe expressar pensamentos, sustentada por uma relação de confiança entre eles (Moniz, 2009).

O desenvolvimento da linguagem escrita é abordado através do uso dos mais diversos materiais e através da interação que é proporcionada à criança. Contudo, este modelo debruça-se mais na aquisição e no desenvolvimento da linguagem por parte da criança, do que propriamente pela leitura e escrita. Para Santos (2007) o High Scope contempla a linguagem oral como principal forma de comunicação pessoal para a criança em idade pré-escolar, dando menos destaque a linguagem escrita.

Metodologia de Trabalho por Projeto

Movimento surgido na América do Norte, resultante de pesquisa de Montessori, Decroly, Claraprède, dentre outros, e que tem Dewey e Kilpatrick como seus grandes representantes.

Segundo Moniz (2009) esse método pretende promover uma mudança no modo de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Evidencia-se numa pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

Permite uma aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos. Estes vivenciam as situações-problema, refletem sobre eles e tomam atitudes perante os fatos. Ao educador

competete resgatar as experiências do educando, auxiliá-lo na identificação de problemas, nas reflexões e concretizá-las em ações (Moniz, 2009).

A pedagogia por projeto passa por diversas fases em que a linguagem escrita tem um papel fundamental (Moniz, 2009). Todas as ideias, sugestões, experiências e resultados são registrados através de desenhos, esquemas ou até mesmo através da escrita, com apoio do educador.

A área da leitura e escrita deverá fomentar o interesse que a criança tem em querer explorar em livros, coleções, etc. Em relação a escrita, a criança poderá ter acesso aos registros, observações, notas, grelhas produzidos e elaborados pelo grupo.

Metodologia

Este trabalho consiste num estudo de caso qualitativo (Amado, 2014) de 3 educadoras de infância de uma escola pública do Concelho de Vila Nova de Gaia.

Enquanto técnicas de recolha de dados, optou-se pela observação participante e, conseqüentemente, o registo de notas de terreno e o inquérito por entrevista.

A observação foi realizada nas três salas de um jardim-de-infância da escola referida, no período da manhã, a fim de compreender como e quais as habilidades de linguagem escrita são trabalhadas pelas educadoras na sua prática diária. A observação teve duração de 3 meses (outubro, novembro e dezembro), passando uma semana em cada sala em regime de rotatividade.

Todas as visitas realizadas à escola possibilitaram algum tipo de registo em forma de nota de terreno. Não existiram guias para condução da observação, sendo que esta se desenvolveu a partir da observação e descrição pormenorizada das atividades realizadas e conversas em sala, ou fora dela com as educadoras.

Quando se observa considera-se também necessário entender à relação entre o que se diz fazer e o que de fato se faz. Por isso, como técnica complementar, e com objetivo de conhecer melhor as referências e modelos pedagógico que sustentam o trabalho dessas educadoras e tentar perceber qual a intencionalidade na realização das atividades observadas, optamos por recorrer à entrevista semi-estruturada (Tuckman, 2000) realizada no final do período de observação. Para isso, concebemos um guião de entrevista que contempla perguntas sobre: percurso educacional dos/as educadores/as, referências pedagógicas(s) utilizada(s), estratégias/atividades a que recorrem para o desenvolvimento da linguagem escrita, entre outras.

Esse trabalho foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Parecer Ref^a 2018/11-6).

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido, tomando conhecimento dos objetivos do estudo e dos procedimentos metodológicos a seguir, sendo as entrevistas gravadas com autorização prévia dos entrevistados, para posterior transcrição e análise, salvaguardando-se os critérios de anonimato e de confidencialidade dos dados.

Análise de dados

Dentre as várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa (Merriam, 1998), a escolhida foi a análise de conteúdo. Esta técnica permite classificar as diversas componentes em conjuntos segundo critérios com sentido, permitindo “identificar o que está sendo dito a respeito de uma determinada comunicação verbal ou não verbal ou de um determinado tema que se propõe investigar” (Bardin, 2011: 140).

Para a realização da análise de conteúdo foi seguido as etapas de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Análise e discussão dos resultados

As educadoras participantes deste estudo possuem mais de 10 anos de formados, e cada um segue um modelos pedagógico diferente (Movimento Escola Moderna, Pedagogia de Projeto, High Scope), mas que apesar disso, estão o tempo todo discutindo os projetos, trocando ideias, trocando experiências, pedindo ajuda em questões relacionadas a algumas situações e crianças da turma e todas possuem um respeito muito grande umas pelas outras, e sempre estão preocupadas em trocar experiências e aprender com o outro.

Vários autores, concordam com a ideia de trocas de experiências e partilha de saberes, como forma de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (Novoa, 1995, Perrenoud, 2000).

Este trabalho nos levanta algumas questões importantes que iremos tentar discutir e abordar ao longo desse texto, como a questão da relevância da linguagem escrita na educação pré-escolar.

Ribeiro & Brito (2017) dizem que saber codificar e decodificar deixaram de ser a máxima alcançada no âmbito da escrita e da leitura, sendo necessário, ao indivíduo, refletir sobre a língua aprendida para se beneficiar de todas as oportunidades e inserções sociais que esta lhe possibilita. Essa ideia vai de encontro com o referido pelas educadoras deste estudo ao dizerem que: “o meu objetivo, é questioná-los é eles pensarem, é eles também produzirem linguagem, (...) levá-los a raciocinar” (E2).

As educadoras desse estudo também assumem que o papel do jardim de infância é despertar nas crianças o interesse pela linguagem escrita, “mostrar a importância que a escrita tem na nossa vida” (E1). Apontam que o papel delas não é o de alfabetizar, mas despertar curiosidade em relação a linguagem escrita.

O papel do jardim é criar oportunidades para que a criança experimente os sinais escritos, criar um ambiente rico em diversos tipos de suportes e de textos. É proporcionar oportunidades para que possam explorar a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e significativa (Fernandes, 2003).

É papel da educação infantil disponibilizar a todas as crianças as informações necessárias para que possam pensar sobre sua própria língua. E isso não significa apressar a escolarização, nem defender qualquer alfabetização, aquela associada a mecânica e ao treino da técnica de grafar corretamente as palavras, pelo contrário, mas assegurar a eles o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar em relação a análise deste estudo, são as atividades desenvolvidas em sala que contemplam as habilidades de linguagem escrita.

Segundo as OCPEPE são várias as aprendizagens que devem ser promovidas na área da linguagem escrita durante o período pré-escolar. Seleccionamos para este estudo três situações onde essas aprendizagens podem ser observadas: consciência fonológica, abordagem a leitura, abordagem a escrita.

Consciência Fonológica

A consciência fonológica refere-se a capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras. Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo a criança, uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez menores. (Ministério da Educação, 2016)

A relevância de um trabalho com essas competências na educação infantil justifica-se pelo seu impacto na aprendizagem da leitura e da escrita, (Santos & Barrera, 2017) uma vez que é amplamente reconhecido pela literatura a importância da consciência fonológica no início da aprendizagem da linguagem escrita em linguas alfabéticas (Maluf, 2005).

No que diz respeito em relação a consciência fonológica, as OCPEPE nos dizem que essas habilidades devem ser promovidas criando oportunidades de jogos para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, exploração de situações em que há repetições de palavras ou som, através de histórias, conversas, canções, poesias, trava língua, lengalengas.

Nas atividades elaboradas pelas educadoras do nosso presente estudo, podemos observar atividades onde esses aspectos são contemplados, como leitura de poesia, recitação de lengalengas, brincadeiras com rima e aliteração (realização da chamada pela primeira letra do nome, brincadeira de adivinhar rimas em histórias, músicas com brincadeira de troca de parte das palavras), separação de sílabas (separar com palmas os bocadinhos do próprio nome).

Normalmente as crianças em idade pré-escolar conseguem identificar e manipular as sílabas com alguma facilidade, além de conseguir um certo sucesso em tarefas que envolvem a síntese, a análise ou a detecção de sílabas comuns a diferentes palavras. Contudo os processos de identificação, análise ou manipulação de fonemas são mais difíceis e tardios, atingindo maior desenvolvimento em idade escolar (Ministério da Educação, 2016; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Abordagem a leitura

O livro é o instrumento fundamental no contato com a escrita. Na sala de jardim de infância deve estar presente e ao alcance das crianças não só os livros de histórias e poesias, mas também diversos tipos de textos escritos (jornais, revistas, folhetos, etc) a fim de levar as crianças a compreenderem a necessidade e as funções da escrita, favorecendo assim a emergência da leitura (Fernandes, 2003; Ministério da Educação, 2016).

Observamos que todas as salas possuem a "área da biblioteca", com uma oferta muito grande de diferentes livros e materiais, que segundo Baptista (2010), devem permitir o livre acesso das crianças e devem ser organizados de tal maneira que eles possam vir a tocar os livros, orientando assim as suas escolhas. Mas observamos que essa área não é muito explorada pelas crianças, preferindo outras áreas de maior interesse como jogos de mesa, plasticina, construções, faz-de-conta.

Todas as educadoras também realizam leitura diária para as crianças, além de toda semana eles irem à biblioteca para a "hora do conto ". Segundo OCPEPE, o contato, a utilização e exploração da biblioteca nessa idade, cria bases para o desenvolvimento de hábitos e gosto pela leitura.

Na leitura de uma história, a educadora pode promover a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto, facilitando também a identificação e apropriação gradual das

especificidades inerentes às convenções do código escrito (páginas são folheadas da direita para a esquerda, textos são lidos da esquerda para direita e de cima para baixo, etc) (Ministério da Educação, 2016).

Cabe, pois, ao educador, apresentar desafios que façam as crianças avançarem no nível de conceitualização. Não é portanto, o simples contato com textos que vai fazer a criança avançar de forma espontânea na aquisição da leitura e escrita, mas a proposição de atividades que problematizem os textos trabalhados.

Abordagem a escrita

As OCPEPE nos dizem que o trabalho com a linguagem escrita deve ser de forma a questionar a criança sobre o que escreveu e levá-la a explicitar estratégias e procedimentos; ler e escrever perante a criança, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral; apoiar e incentivar as crianças nas suas tentativas de escrita; diferenciar desenho de escrita; identificar letra, conseguindo reproduzi-las; utilizar situações de cotidiano para proporcionar um contato funcional com os diferentes estilos de escrito.

Observamos que as educadoras o tempo todo incentivam as crianças nas suas formas de escrita, que tentem escrever, mesmo que a sua maneira, seja copiando o escrito da educadora, seja fazendo um desenho que referencie aquilo que quer ser dito, como por exemplo quando uma das educadoras disse às crianças para escreverem um bilhete aos pais: “as crianças logo questionam que não sabem escrever. A educadora então diz: “Mas sabem desenhar? Então desenhem o legume que querem trazer”. (NTE2)

O desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento.

Martins & Niza (1998) sublinham a importância de momentos na rotina onde o educador escreve diante das crianças a fim de contribuir para elas perceberem que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita.

Corroborando esta ideia, Teberosky & Coloma (2007) referem que ao desempenhar o papel de escriba o educador ajuda as crianças a diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito, ou seja, ajustar o oral para o escrito.

Observamos nas atividades realizadas pelas educadoras deste estudo a preocupação em relação a esse aspecto. Sempre que precisa ser feito o registro de alguma atividade elas escrevem na frente das crianças, em algumas atividades observamos a educadora sendo “escriba” do texto das crianças como nas atividades desenvolvidas do “conto das novidades”, conforme ilustrado no trecho abaixo:

“a criança conta o que ela quer e a educadora escreve, em uma das folhas o que a criança disse. A educadora vai lendo em voz alta o que está escrevendo, sempre perguntando a criança que está a contar a novidade o que mais ela tem para contar” (NTE1)

Teberoski (1990: 33) refere que “a escrita do próprio nome parece ser uma peça chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita”. A criança sente a

necessidade de escrever o seu nome nos trabalhos que realiza e de o identificar em situações de quotidiano. Aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo, permitindo a criança fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras (Ministério da Educação, 2016).

Assim, a utilização do nome próprio em objetos que lhe pertencem, como a cadeira, lata do lápis, cabide, é uma mais valia para que a criança identifique o espaço e objetos que na escola lhe estão a ela destinados e simultaneamente serve como estratégia para conhecer as letras que o constituem, assim como o respectivo valor sonoro (Morais, 2001).

As educadoras deste estudo utilizam essa estratégia a todo o momento quando solicitam às crianças que escrevam o nome em suas atividades, no quadro das presenças, quando identificam os cabides, fazendo com que a criança se familiarize cada vez mais com as letras do seu próprio nome e vão reconhecendo-as em outros contextos de escrita.

Assim, é importante que a criança comece a reconhecer e até a identificar algumas letras no período pré-escolar, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento (Sotomaior, 2014).

Mas algumas observações em relação a prática e o discurso das educadoras nos chamam a atenção em relação a toda essa discussão, como por exemplo em relação ao uso de "fichas". Elas dizem o tempo todo não gostarem das fichas, não as utilizar porque o jardim de infância não é espaço para esse tipo de atividade, "as fichas aqui não são aceites" (E3), mas identificamos em seus discursos uma contrariedade em relação a esse aspecto quando falam que fazem uso das fichas: "dou algumas coisas com fichas, com orientação, porque acho que isso também é importante" (E2); "no fim do ano os que vão para a escola eu trabalho com eles os grafismos, mas não trabalho com as fichas que há no mercado, eu construo uma ficha" (E2).

Ou seja, ao mesmo tempo que dizem não gostar das fichas, não as utilizar, vemos na prática o contrário. O que nos levanta a questão, será que esse comportamento está tão enraizado na nossa prática, que acabamos inconscientemente, utilizando esses recursos sem nos darmos conta? Ou porque realmente achamos importante esse tipo de trabalho ainda com objetivo de treino motor, grafia da letra?

Uma outra categoria que gostaríamos de discutir é a da intencionalidade educativa.

Falar de intencionalidade implica entender a ação do educador de forma estruturada e pensada, pré-determinada com vista a obter os efeitos desejados na aprendizagem das crianças. Pode ser entendida como um ato deliberado para influenciar na aprendizagem de outra pessoa, em uma determinada direção, de acordo com alguns determinados propósitos (Marques, 2005).

A intencionalidade do educador exige-lhe que reflita sobre as finalidades da sua prática, permite-lhe atribuir sentido a sua ação, ter um propósito, saber o porque do que faz e o que pretende alcançar (Ministério da Educação, 2016).

Observamos que as educadoras do nosso estudo se preocupam com o que estão a fazer e em como fazer, objetivando as suas atividades e propósito a sua atuação, se importando com o "porque de fazer" e o "como fazer", "faço assim porque? Para desenvolver o que? O que eu pretendo com isto?" (E1).

Além disso, o tempo todo elas se preocupam com o interesse e participação das crianças no processo de aprendizagem: "vou construindo as minhas planificações a partir de uma motivação

que os meninos trazem ou surgem” (E3).

Segundo Kot-Kotechi (2013), a criança é o principal ator do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e o educador é o mediador, um facilitador que, através do planejamento e desenvolvimento de suas práticas oportuniza aos alunos a construção de aprendizagens diversas.

Considerações finais

Este trabalho nos faz refletir sobre a relevância do processo de aquisição da linguagem escrita no período da pré-escola. É necessário entender que a educação infantil não é um espaço de antecipação de conteúdos do ensino fundamental, porém é pertinente trabalhar de forma lúdica apresentando a criança diversas práticas onde a leitura e a escrita se fazem presentes, fazendo-a refletir acerca da língua e seus elementos, fazendo-as pensar sobre a própria língua, de forma prazerosa, agradável e significativa para as mesmas.

É cada vez mais importante que a ação do/a educador/a seja mais direcionada e planejada. Que eles reconheçam a importância das habilidades metafonológicas para o processo de aquisição da linguagem escrita, e conseqüentemente, desenvolvam práticas de ensino a fim de que as crianças compreendam o caráter segmental da linguagem e a relação entre letra e som.

Referências bibliográficas:

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bairão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10, 7-9.
- Baptista, M. C. (2010). A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *Anais I Seminário Nacional de Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, Brasil.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados a Creche: conceptualização de um grupo de educadores* (Tese de doutorado). Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal.
- Fernandes, J. O. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim de infância: estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de criança em idade pré escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Ferreira, A. L. (2014). *A escrita no jardim de infância*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Kot-Kotechi, A. F. (2013). *Modelos curriculares na educação de infância: o enfoque na expressão dramática: da teoria as práticas* (Tese de doutorado). Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.

- Maluf, M. R. (2005). Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico. *Boletim Academia de Psicologia*, XXV (2), 55-62.
- Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (1), 125-145.
- Marques, A. A. (2005). *Contexto de educação pre escolar promotores de aprendizagens significantes no dominio da linaguem escrita: a evolução dos conhecimentos das crianças dem dois grupos socialmente contrastados* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Évora, Portugal.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998) *Psicologia de apoio para educadores de infância*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: texto de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação. Lisboa.
- Moniz, M. T. (2009). *A abordagem da leitura e escrita na educação pre escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo* (Dissertação de mestrado). Universidade dos Açores, Açores, Portugal.
- Morais, A. P. (2001). *A abordagem da escrita na educação pre escolar* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.
- Novoa, A (1995). Formação de professores e formação de docentes. In A. Novoa (org) *Os professores e a sua formação* (pp. 13-50) Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P (2000). *Dez novas competências para ensinar*. São Paulo. Artmed
- Ribeiro, S., & Brito, D. (2017). A relação entre o lúdico e a aquisição da escrita na educação infantil: uma reflexão para formação do docente. *Olhares*, 7(1),65-77.
- Santos, A (2007) *A abordagem a leitura e escrita no jardim de infância: concepções e praticas dos educadores de infância* (Tese de doutorado). Universidade Açores, Açores, Portugal.
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2017). Impacto do treino em habilidade de consciência fonológica na escrita de pre-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 93-102.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância:Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Sotomaior, C. G. (2014). *Emergência da escrita na educação infantil: de pequenino...a muito pequenino...* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Edcuação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Teberosky, A (1990). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo. Unicamp.

- Teberosky, A., & Coloma, T. (2007). *Proposta constructivista per aprende a llegir y a escripire*. Barcelona: Vicens Vives.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira¹

Rodrigo Matos-de-Souza

Universidade de Brasília

rodrigomatos@unb.br

Twila Lazarini

Universidade de Brasília

twila.lazarinihp@gmail.com

Mateus Gomes-Moreira

Universidade de Brasília

mateusmmg992@gmail.com

Paulo Marinho

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

pmtmarinho@fpce.up.pt

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos brasileira parece ter encontrado ao longo de sua história uma representação estável para seu sujeito-educando: a do adulto em busca de alfabetização. O que faz com que por vezes o campo confunda-se com o tema da alfabetização e, no senso comum, educacional sejam tratados como sinônimos. Apesar desse estável senso comum, o perfil da EJA vem mudando significativamente, juvenalizando-se e acolhendo outros grupos identitários que confrontam a representação mais frequentemente utilizada para se referir aos sujeitos dessa modalidade educativa. O último desafio a essa representação parece ser a inscrição dos sujeitos migrantes na modalidade educativa. Na última década, o Brasil tem-se transformado em destino de migrantes de várias partes do mundo, se o fenômeno ainda não chama a atenção como na recente migração subsaariana e síria à Europa, diz mais sobre o caráter aberto às migrações irregulares por nossas fronteiras, do que sobre a quantidade de pessoas, pois remonta aos milhares todos os anos. Este estudo tem como objetivo apresentar

¹ O presente texto é produto do projeto “Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si”, sob coordenação do professor Rodrigo Matos de Souza, e do qual participam como assistentes de investigação, os alunos de Iniciação Científica Mateus Gomes-Moreira e Twila Lazarini, também é uma ação do grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogias da Resistência (REDEExp), do qual faz parte como colaborador estrangeiro o professor Paulo Marinho. O levantamento aqui apresentado também contou com a colaboração dos seguintes estudantes: Beatriz Sayão, Marina Manggini, Isabella Angelina, Carolina Matioli e Natasha Barbo.

levantamento, sistematização e debate do processo de apropriação desenvolvido pela pesquisa em educação sobre o fenômeno migrante, com recorte específico na Educação de Jovens e Adultos, seus contornos e vazios, nos últimos cinco anos. Utiliza como base teórico-metodológica os estudos de Apropriação, que buscam entender o processo de consumo conceitual que determinada formulação passa em sua inscrição num determinado campo de estudo, região ou país. Do ponto de vista teórico adentraremos as diferentes tradições dos estudos de migração, em especial os conceitos de migração sul-sul, migração irregular, fluxos migratórios e fronteira, bem como os esforços pós-coloniais no sentido de tentar compreender como nossas pesquisas tentam informar e debater a presença do migrante em nosso sistema educacional. Concluiremos propondo, num exercício quase conjectural, algumas provocações que auxiliem o campo na tentativa de compreender melhor a temática recém-inscrita na pesquisa educacional nacional.

Palavras-chave: Migração; Educação de Jovens e Adultos; Política; Refugiados; Brasi

Introdução ou primeiro corte

Uma imagem tomou o país no dia 18 de agosto de 2018, vinda de uma fronteira no extremo norte, nessa imagem podíamos ver – na TV e distribuído pelas redes sociais – um vídeo no qual um grupo de sujeitos identificados como brasileiros por suas camisas da seleção brasileira de futebol e de bandeiras do Brasil enroladas ao corpo protagonizavam o que os meios de comunicação qualificaram ora como barbárie, ora como selvageria: eles atacavam um acampamento de refugiados venezuelanos, ateando fogo aos pertences dos acampados e passando literalmente com um trator na precária estrutura do campo.

A cidade de Pacaraima, um pequeno enclave urbano no extenso território do pouco povoado estado de Roraima havia entrado para o noticiário à medida que a crise venezuelana se agravava e, aos poucos, os brasileiros foram se acostumando a pensar na migração vinda do país vizinho em direção às nossas capitais do norte do país e em direção aos grandes centros de desenvolvimento econômico como algo inevitável, já que temos as fronteiras abertas com a Venezuela, uma vez que este país é Estado Parte do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Essa cena, jogou luz sobre um fenômeno que vem ocorrendo no Brasil, em especial na última década, de forma lenta, e que começa a se tornar evidente nos aglomerados urbanos do país, a presença de de uma população migrante, recém-chegada ao país, não falante do português como língua materna, ocupando precários postos de trabalho, empreendendo com pequenos comércios e adentrando o sistema educacional público. O status desse migrante é bem variado, há desde sujeitos em condição de refúgio e asilo, no sentido clássico dos termos, outros que adentram o país em condição especial via acordos, refugiados ambientais (Claro, 2017) e ainda os muitos refugiados econômicos que veem na migração irregular para o país com a maior economia da América Latina uma alternativa de sobrevivência.

A partir do conflito em Pacaraima, a situação da fronteira norte começou a ser chamada de crise de refugiados por muitos meios de comunicação e entrou com força no noticiário que desde então ocupa-se do fenômeno da migração com maior e menor intensidade, de acordo com a conveniência de suas agendas. Junta-se a isso a presença cada vez mais visível, em especial nas

periferias e nos centros empobrecidos das grandes cidades, dos grupos de migrantes irregulares procurando estabelecer vínculos no país de acolhida.

Um ano antes, precisamente em 24 de maio de 2017, o presidente Michel Temer aprovou a lei 13. 445 (Brasil, 2017a), conhecida como a lei de migração, que revogou o Estatuto do Estrangeiro, datado do final da Ditadura civil-militar, em 1980, e que não mais expressava a relação de um Estado moderno com os fluxos migrantes contemporâneos. O texto aprovado da atual Lei se alinha com o acolhimento, o respeito e a dignidade dos migrantes, reconhecendo em muitas dimensões a cidadania dos estrangeiros, entendida aqui como “o direito de participar da vida comunal, por estar nela integrada” (Nascimento, 2014, p. 57).

No entanto, no mesmo dia de sua publicação, a referida Lei recebeu uma Mensagem de veto (Brasil, 2017b) a qual, como qualifica Ventura (2017, p. 429) revela “seu profundo desconhecimento do tema das migrações internacionais, em particular de seus aspectos jurídicos, além da persistência de uma visão anacrônica e ineficiente de segurança nacional” ao vetar mais de 20 itens da Lei de Migração.

Independente dessa fragilidade normativa, a Lei de Migração é um avanço na medida em que reconhece o migrante, mesmo que a concepção de migrante presente na lei tenha sido vetada¹ acusada de ser muito ampla. Essa dificuldade no consumo, ou melhor, essa disputa conceitual travada na lei e no veto nos parece ser elemento importante para pensarmos como se dão as apropriações conceituais e sua eventual circulação na academia, que tem papel decisivo na produção de consensos, mesmo que agora desgastada e extremamente desprestigiada no governo anti-intelectual de Jair Bolsonaro.

Apropriação como método

Este trabalho está centrado no desenvolvimento de um levantamento bibliográfico, a partir dos dispositivos impressos nas metodologias de Estado da Arte e de Estado de Conhecimento (Ferreira, 2002) e, posteriormente, na categorização do material encontrado, levando em consideração a Apropriação e a Circulação dos conceitos de migração e educação, e suas interseções. A sistematização e análise dos conceitos emergentes do material, bem como perceber os limites, as contradições e os vazios nos usos de dispositivos conceituais no Brasil e que podem contribuir para a leitura desses fenômenos (Chartier, 2003; Catani, Catani, & Pereira, 2001; Matos-de-Souza, 2014; Matos-de-Souza, 2011).

A Apropriação, tal como discutimos aqui, distancia-se um pouco do conceito de apropriação da hermenêutica ricoeuriana (2011), para o qual a apropriação é uma forma de compreensão de si a partir do texto, e associa-se ao proposto por Chartier (1990) ao tratar do referido conceito:

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as

¹ Inciso I do § 1º do art. 1º

“I - migrante: pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida;”

Razões do veto

“O dispositivo estabelece conceito demasiadamente amplo de migrante, abrangendo inclusive o estrangeiro com residência em país fronteiriço, o que estende a todo e qualquer estrangeiro, qualquer que seja sua condição migratória, a igualdade com os nacionais, violando a Constituição em seu artigo 5º, que estabelece que aquela igualdade é limitada e tem como critério para sua efetividade a residência do estrangeiro no território nacional” (Brasil, 2017b, s.p).

produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção de sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (Chartier, 1990, pp. 26-7)

A Apropriação que nos interessa evidenciar é aquela que nos permite ver como os conceitos desenvolvidos neste artigo vem sendo lidos nas universidades brasileiras e, para isso, procuramos apontar as formas como os conceitos de migração foram consumidos, tendo como base as produções científicas seriadas e os trabalhos finais de investigação disponíveis em repositórios, levantados e categorizados, na tentativa de evidenciar como seu consumo pelo campo da Educação. Dado o caráter exíguo da produção na interseção educação/migração e Educação de Jovens e Adultos/migração, optamos aqui por uma escrita que não se limita unicamente a categorizar, mas um exercício de bricolagem que se materializa como ensaio, dando sentido aos caminhos já existentes sobre a Migração como fenômeno e procurando perceber seu lugar no processo de escolarização e da pesquisa em Educação.

O recorte do levantamento acompanha o crescente interesse pela temática na arena pública brasileira, nos últimos cinco anos, de 2014 a 2019, e foi desenvolvido nos seguintes repositórios e bases de dados: Scielo, Periódicos Capes, Redalyc, Google Scholar, Banco de Teses Capes. A partir das palavras-chave migração, exílio, refúgio, refugiado(s), migrante(s) discriminados e associados às expressões Educação, Educação de Jovens e Adultos e EJA.

A questão da Migração

Os movimentos diaspóricos têm se constituído, historicamente, como fenômeno que transforma o lugar a que chegam, dando complexidade às comunidades já fixadas em um território, através da convivência com o outro e, por vezes, com um outro que está distante do estereótipo da reprodução turística. Também criam possibilidades para que os sujeitos migrantes se reinventem, fazendo uso de seu capital cultural e de sua força de trabalho para o processo de fixação e ancoragem nessa nova comunidade. Desse movimento, muitas necessidades reverberam na assistência social, no cuidado em saúde, na segurança e, de forma quase silenciosa (Morley *et al.*, 2018), a educação começa a ser pressionada a dar respostas (e rápidas!) aos sujeitos que nela ingressam vindos de contextos distintos e em busca de um processo formativo para sua existência nessa nova língua e cultura. Também é pressionada no sentido de oferta de certificação para as formações pelas quais os sujeitos já passaram em seus países de origem, e “proporcionar serviços sociais, de saúde e educacionais básicos para as populações migrantes tornou-se uma preocupação premente em todas as regiões do mundo” (Bartlett, Rodríguez, & Oliveira, 2017, p. 1155).

Ainda de acordo com Bartlett, Rodrigues e Oliveira (*Op. Cit.*), grande parte da migração mundial envolve a migração Sul-Sul, cujos aspectos socioculturais, educativos e políticos são ignorados pelos estudos nas Ciências Sociais e Humanas, concentrando-se nas transferências econômicas Norte-Sul-Norte. Essa falta de atenção ao fenômeno contrasta com as Constituições da maioria dos países da América Latina, que professam o direito do migrante à educação. No entanto, o acesso à educação segue sendo raro e, no Brasil, não despertou ainda a criação de políticas públicas dedicadas aos coletivos migrantes em processo de fixação no território.

Do ponto de vista da cultura, a migração traz outros desdobramentos para a vida dos sujeitos, pois estes deixam em seu território de origem mais do que trabalho e família, como uma abordagem ingênua do fenômeno poderia entender, deixam os elementos de identificação que compuseram sua existência até o momento de sua saída/fuga. E, de forma ambivalente, mesmo que a mobilidade desse sujeito tenha se dado como uma resposta a algum problema de natureza cultural, o que implica, por vezes, na impossibilidade desse sujeito retornar ao local de origem, isso não culmina em uma ruptura total com que se foi outrora. Ele se encontra sem estado, sem cidadania, sem nacionalidade e sem casa (Mosselson, 2006), mas não se encontra sem cultura, que é uma das poucas coisas que pode levar consigo e estará inevitavelmente marcado pela linguagem, seu principal instrumento de negociação cultural na trajetória e na fixação no território.

Em termos educacionais esse fenômeno gera, pelo menos, uma necessidade imediata, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a busca por alfabetização na língua materna do país de acolhida, que na maioria dos casos, trata-se de um processo de certificação, já que muitos dos sujeitos que conseguem migrar estão em condições para tal, possuem formação e alguma condição econômica que lhes permita a fuga. Essa formação inicial alfabetizadora gerará pressão nos níveis subsequentes de educação, na busca por maior escolaridade e no reconhecimento de suas formações anteriores por processo de revalidação através de equivalências ou da certificação já disponível na modalidade Educação de Jovens e Adultos, como as suplências e provas como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que permite aos concluintes com nota mínima um certificado de conclusão do Ensino Médio.

No Ensino Superior, aqui tomado como uma etapa da Educação de Jovens e Adultos, por vezes, o refúgio e o exílio ganham outras nomenclaturas e outra conotação, a do intercambista oriundo de zonas de conflito, situação em que o estudo serve de salvaguarda e justificativa para sua presença distante do conflito ou do refúgio econômico, que encontra no financiamento de alguma bolsa de estudo a possibilidade de reconfigurar sua vida e de sobreviver distante de seus laços familiares e culturais mais arraigados. No mundo globalizado, as estratégias e táticas de sobrevivência são constantemente atualizadas, ajudando a produzir no singular espaço da diferença cultural modalidades específicas de valor que funcionam como afirmação do sujeito na arena pública (Miampika & Vinuesa, 2009).

No entanto, esse fenômeno, de interesse crescente nos países do Norte e em nossos vizinhos latino-americanos, segue sendo pouco pesquisado no Brasil, em geral, objeto de relatórios de órgãos governamentais e de agências internacionais que buscam responder estatisticamente à presença de estrangeiros no país e alguma informação sobre sua condição migrante e a garantia dos direitos humanos. Em termos educacionais, e de pesquisa educacional, a entrada de novos coletivos migrantes no país e nas escolas brasileiras vem sendo sistematicamente ignorada, seja pela não formação de quadros interessados no fenômeno, pelas barreiras idiomáticas ou pela característica urgente de todos os fenômenos educacionais, que emergem diariamente em nossas escolas e podem não nos deixar ver a inserção do migrante como um problema nosso.

Sendo assim, entendemos que este estudo contribuirá exploratoriamente com a observação do fenômeno migrante em sua inscrição no campo da pesquisa educacional. O que, *per si*, já seria justificativa suficiente, mas entendemos que também é um ponto de partida para se provocar o lugar estável e, por vezes, reproduzidor de representações equivocadas sobre o real, do sujeito da Educação de Jovens e Adultos. Os migrantes que agora se inserem só tornam esta modalidade educativa mais complexa, fugindo do estereótipo de alfabetizando idoso, as turmas de EJA estão

cada vez mais jovens, cada vez mais femininas, cada vez mais negras e agora lidam com mais uma identidade adentrando um espaço que é o retrato da diferença.

Finger e Asún (2003), no início do Século XXI, provocavam o campo da Educação de Adultos -- ao propor diante das diferentes abordagens epistemológicas que se ocupam desse estudo, e dos avanços do capitalismo moderno -- a buscar uma saída própria, adequada aos seus problemas e desafios que emergem das práticas docentes cotidianamente. Os autores propõem um caminho, que não sabemos se é adequado ao contexto latinoamericano, mas a provocação, essa sim podemos usar para pensar nossa saída para os problemas que encontramos na periferia do capitalismo. A chegada de novos grupos ao espaço escolar é uma chance para se fazer valer alguns valores democráticos, em especial o da convivência pacífica, da tolerância e da compreensão do outro que parece, no contexto do nacionalismo xenófobo e retrógrado que ganhou forma e retomou fôlego ao redor do mundo, ter se fragilizado. Os migrantes que batem às nossas portas, às portas de nossas escolas provocam nossa humanidade, naquilo que restou dela. Quem sabe a nossa saída seja a de pensar uma educação que não rejeite o outro, mesmo que isso signifique uma transformação radical na abordagem dos fenômenos tal como estamos acostumados.

Os conceitos que circulam

O conceito de migração no Brasil é bem difundido, aparecendo em milhares de entradas nos principais buscadores acadêmicos, nota-se certa resistência para alguns sentidos produzidos na apropriação da palavra. Entender o que a migração significa é importante na hora de estabelecer consensos sobre o tema, de produzir políticas públicas sobre e, de forma aguda, pode significar para os sujeitos que se deslocam sob risco, um tema de vida ou morte. Com foco na migração interna, o migrante internacional, especialmente o refugiado, fica de lado, e surgem assim estereótipos e preconceitos, além de equívocos na hora de pesquisar sobre o tema. Associar o conceito de migração com conceitos de voluntariedade, especialmente para caracterizar o tipo da migração, é comum e muito utilizado por alguns autores (Campos, 2015; Corrêa, 2014).

Temos a migração forçada e a migração voluntária, e o ponto principal é entender que isso é um espectro, nenhuma migração se encaixa totalmente de fato em uma ou em outra. Há dois tipos extremos de migração: totalmente voluntária ou completamente forçada. Entre esses dois extremos há uma série de camadas, narrativas e caminhos que indicam que a abordagem radical desse fenômeno é mais ambivalente do que parece. Sempre há uma escolha, nunca é um ato completamente autônomo nem voluntário (Campos, 2015). Os migrantes forçados ou refugiados possuem o componente involuntário extremamente elevado, a migração ocorre como forma de preservar a vida ou sua integridade física.

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2018), o indivíduo que, por temor de ser perseguido por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a grupo social específico ou opinião política, encontra-se fora de seu país de nacionalidade, ou apátrida, é tomado como refugiado, porém, um novo conceito vem surgindo, um novo tipo de migração que não se encaixa em refugiado, mas se encaixa em migração forçada, que os países classificam como migrantes econômicos, porém não são migrações espontâneas, são forçadas.

Alexander Betts (2013) classifica-os como migrantes por sobrevivência, que não se enquadram no estatuto do refugiado, porém precisam de proteção internacional, esse tipo de migrante cai num vácuo entre refugiados e migrantes econômicos, sem receberem nenhuma proteção do governo. Parte da população migrante que o Brasil tem recebido nas últimas décadas

vindos da Bolívia, África Subsaariana, Caribe e, mais recentemente, da Venezuela, podem ser enquadrados nesta categoria.

A dificuldade encontrada para obter documentos, pedido de auxílio e refúgio, inserção social e direitos básicos, é igual em todos os países. No Brasil, muitos imigrantes considerados refugiados, na verdade entraram no país com um visto de estrangeiro, não com um pedido de refúgio, pois a dificuldade é tanta que preferem alegar outros motivos de estarem vindo para o país. O que torna mais difícil monitorar e entender quais os motivos que levam para se refugiarem. A documentação é muito importante para que haja a integração do sujeito na comunidade, porém, ela também é vista como uma barreira para os migrantes, pois os coloca como estrangeiros em sentido estrito na sociedade, e os nacionais utilizam disso para produzir sua exclusão.

O conceito de fronteiras também é abordado nos textos (Zuzarte, 2018), especialmente em relação a fronteiras territoriais e simbólicas, como o olhar voltado para a relação entre os nacionais e os imigrantes. A dificuldade de se relacionar com os nacionais, por diversos motivos como a linguagem, a diferença cultural, os estereótipos, o racismo e o xenofobismo, cria essas fronteiras dentro do próprio país, gerando as favelas, a guetização das zonas com moradia mais baratas ou em condições de ocupação irregular. Refugiados e solicitantes são sempre submetidos a uma série de burocracias para comprovar sua condição migratória, em atos cotidianos, como ir à polícia ou receber atendimento médico podem significar uma exposição de sua condição irregular, por isso não são acessados. A limitação no acesso a serviços e espaços das cidades, cria um clima de desconfiança e xenofobismo, além da exclusão que eles sentem por não se poderem exercer a cidadania (Zuzarte, 2018).

Dentro dos termos principais, como migração voluntária ou espontânea, e migração forçada ou compulsória, há variantes específicos, por exemplo os migrantes econômicos e os refugiados ambientais. Migrantes econômicos são os sujeitos que veem na migração uma forma de melhoria da qualidade de vida, seja em busca de melhores condições trabalhistas, melhor educação, sistema de saúde ou segurança. Embora aparentem ser espontâneos e individuais, na verdade, não o são, pois é um fator externo que provoca o desejo de migrar (situação econômica) (Campos, 2015). Os refugiados ambientais são sujeitos que, por motivos ambientais como secas, erosão, desflorestamento, desertificação, migram permanente ou temporariamente de seu país de origem, e sua migração comumente pode ser forçada, mas há casos em que ela pode ser voluntária (Claro, 2017, p. 621).

No campo da educação, o conceito de migração é abordado em análises de situações específicas, como determinadas escolas ou comunidades no Rio de Janeiro (Santos, 2014), e em São Paulo, (Rodrigues, 2014), abordando aspectos da vida social, como a aceitação dos sujeitos migrantes na escola ou na comunidade, a questão da linguagem e dos costumes culturais que são mais marcantes em relação com a cultura brasileira. Na escola, o foco é em crianças e adolescentes, na idade escolar certa, então a abordagem fica referente à aceitação dos migrantes no grupo escolar, com os colegas, a questão do *bullying* e a percepção dos professores para com esses alunos. No texto de Bartlett, Rodrigues e Oliveira (2015), as autoras explicitam casos mais sérios de racismo e xenofobismo, o que mostra a intolerância para com os migrantes. Em relação à comunidade, o foco recai sobre os adultos, sua relação com o trabalho, linguagem, cultura, relações intersociais e questões referentes à xenofobia, intolerância religiosa e racismo.

Referente à Educação de Jovens e Adultos, não foram encontrados documentos ou artigos que mencionem os conceitos de migração dentro da EJA. Foram encontrados artigos com o

conceito de migração rural-urbana, migração interna e intercâmbio em universidades, com o conceito de migrantes, migrantes forçados ou refugiados, dentro da tradição sociológica desse estudo, não. É importante ressaltar que no campo da EJA brasileira o termo migração é utilizado como sinônimo de passagem do sistema educacional dito regular para a modalidade da EJA, ou na tentativa de abordar a juvenilização da modalidade, pouco alinhada com a produção dos estudos sobre Migração e sua circulação internacional, o que evidencia uma falta de cuidado no consumo do conceito, certa flutuação terminológica para usarmos uma expressão gentil.

Considerações finais

O ato de pesquisar é também um exercício de navegar em direção a terras desconhecidas, imaginando encontrar alento tão logo desembarque, mas, por final, acabar num deserto, em condições adversas para as quais só lhe resta diante do árido e quente ambiente empreender junto com outros a invenção do lugar, ou tomar o caminho de volta apagando as pegadas que nos levaram até aquela margem ou rasgar a terra produzindo uma rota de fuga.

Quando iniciamos este estudo acreditávamos que as temáticas da Migração e da Educação ainda não haviam se aproximado, em especial pelas dificuldades de reconhecimento do primeiro fenômeno, como indicado muitas vezes ao longo do texto. Na Educação de Jovens e Adultos, subcampo de interesse da pesquisa educacional com traços bem conservadores no que tange o interesse por novas temáticas, intuíamos que pouco ou nada haveria e que nosso trabalho seria mesmo de fincar estacas, aplainar a terra e dar alguns nomes a coisas que conseguirmos observar de agora em diante.

Todo levantamento serve justamente para isso, para sabermos de onde estamos partindo, em nosso caso, há a responsabilidade de sabermos que estamos no limiar do campo, em terrenos que ele não costuma andar e teremos que ajudar a produzir esse entrelugar que entendemos já existir como fenômeno, que é o da presença do sujeito migrante na EJA.

Referências bibliográficas:

- ACNUR. (2018). *Protegendo Refugiados no Brasil e no Mundo*. Brasília: ACNUR. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Protegendo-Refugiados-no-Brasil-e-no-Mundo_ACNUR-2018.pdf
- Bartlett, L; Rodríguez, D; Oliveira, G. (2015). Migração e educação: Perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, 51, 1155. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022015001001153&script=sci_abstract&tlng=pt
- Betts, A. (2013) *Migration: Failed Governance and the Crisis of Displacement*. Ithaca; London: Cornell University Press.
- Brasil (2017a). *Lei 13.445, de 24 de março de 2017, que intui a Lei de Migração*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm
- Brasil (2017b). Mensagem de Veto nº 163, de 24 de março de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Msg/VEP-163.htm
- Campos, M. B. (2015). Características demográficas e a voluntariedade da migração. *REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXIII, 45, 273-290. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852015000200273

- Catani, A.M.; Catani, D.B.; Pereira, G.R.M. (2001). As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 63-85. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05.pdf>
- Chartier, Roger. (1990). *A História Cultural: Entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Chartier, R. (2003). *Formas e sentidos. Cultura Escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Claro, C.A.B. (2017). Refugiado ambiental. In Cavalcanti, L, Botega, T., Tonhati, T & Araújo, D. *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais*. Brasília: Editora da UnB, p. 621-625.
- Corrêa, M. A. S. et al. (2015). Migração por sobrevivência: soluções brasileiras. *REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXIII, 44, 221-236.
- Ferreira, N.S.A. (2002). As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação e Sociedade*, 79, 257-272. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>
- Finger, M & Asún, J. M (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Matos-de-Souza, R. (2014) Como Um Escritor É Lido? Sobre a Apropriação de Elias Canetti pelas universidades brasileiras. *Revista Plumilla Educativa*, 2, 225-238. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/319613574_Como_Um_Escritor_E_Lido_Sobre_a_Apropriacao_de_Elias_Canetti_pelas_universidades_brasileiras
- Matos-de-Souza, R. (2011). A Inscrição no Mundo: apontamentos sobre história da leitura, hermenêutica e estética da recepção. *Práxis: revista eletrônica de história e cultura*, 5, 16-27. Disponível em http://revistas.unijorge.edu.br/praxis/2011/pdf/16_aInscricaoNoMundo.pdf
- Miampika, L.W & Vinuesa, M. G (2009). Migration, Racism and Postcolonial Studies. In Huggan, G & Law, I. *Racism Postcolonialism Europe*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Morley, L; Nafsika, A; Garaz, S; González-Monteagudo, J; Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 1-18. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z>
- Mosselson, J. (2006). Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1).
- Nascimento, L. S. A (2014). *Cidadania dos Refugiados no Brasil*. São Paulo: Verbatim.
- Ricoeur, P. (2011). *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, L. M. O. et al. (2014). Migração contemporânea e educação. *Cadernos Ceru*, série 2, 25(1), 225-240.
- Santos, M.O. (2014). Migração e educação: analisando o cotidiano escolar na região metropolitana do Rio de Janeiro. *Revista PerCursos*, 15(28), 95-119.

Ventura, D. (2017). Lei de Migração. In Cavalcanti, L, Botega, T., Tonhati, T & Araújo, D. *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais*. Brasília: Editora da UnB, p. 429-434.

Zuzarte, A.; Moulin, C. (2018) Refugiados urbanos: política, polícia e resistência nas fronteiras da cidade. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 26(53), 219-234.

A relação envolvimento parental – sucesso escolar da criança

Tânia Bastos

Mestranda da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

taniabastos94@gmail.com

Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ivoneneves@esepf.pt

Resumo

O estudo apresentado foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O sucesso educativo das crianças está fortemente relacionado com a forma como a escola e a família se percebem e relacionam, e a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver uma atitude de comunicação e participação dos vários atores, onde os alunos possam ter voz e ser implicados ativamente.

Esta investigação foi desenvolvida com vista a percebermos a relação entre o envolvimento parental e sucesso escolar, em dois contextos distintos, num jardim de infância e numa escola pública do 1º CEB, situados no Porto, tendo os seguintes objetivos orientadores da pesquisa: identificar estratégias de envolvimento parental com impacto no sucesso escolar e identificar as vantagens de práticas de envolvimento parental percebidas pelos encarregados de educação e educador de infância e professor do 1º CEB. O processo investigativo foi-se construindo através de uma metodologia mista e, neste sentido, utilizamos técnicas e instrumentos com o intuito de proceder à recolha de dados, tais como, inquéritos por questionário aos pais, entrevistas aos profissionais de educação, análise documental e observação participante.

Os resultados obtidos evidenciaram a importância de uma cultura de comunicação entre famílias e profissionais de educação, bem como, um impacto positivo do envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças, mostrando-se mais motivadas e envolvidas, revelando mais sucesso escolar.

Palavras-chave: Escola; Família; Envolvimento Parental; Sucesso Escolar

Abstract

The present study was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education of the Superior School of Education of Paula Frassinetti.

The educational success of children is strongly related to how the school and the family are perceived and related, and the life of the school and the families will be greatly improved and facilitated if there is an attitude of communication and participation of the various actors, where the students they can have voice and be actively involved.

This research was developed to understand the relationship between parental involvement and school success in two different contexts, in a kindergarten and public school of the 1st CEB, located in Porto, with the following guiding objectives: to identify parental involvement strategies with an impact on school success, and to identify the advantages of parental involvement practices perceived by parents, caretakers and teachers of the 1st CEB. The investigative process was built through a mixed methodology and we used techniques and instruments to collect data, such as questionnaire surveys to parents, interviews with education professionals, documentary analysis and observation participant.

The results obtained evidenced the importance of a culture of communication between families and educational professionals, as well as a positive impact of the involvement of families in the learning process of the children, being more motivated and involved, showing more school success.

Keywords: School; Family; Parental involvement; School Success

Introdução

A escola enquanto agente socializador desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e, segundo Sousa e Sarmento (2010), durante algum tempo, a comunidade não intervinha na relação educativa pois a escola era conhecida como "(...) um espaço fechado à margem da comunidade, uma vez que lhe competia apenas a função de instituição, o que lhe permitia comportar-se como uma sociedade dentro da sociedade geral." (p. 146). Para Carvalho e Boléo (2006), as escolas são sistemas sociais, são locais onde as crianças podem agir de modo interligado e são providas de histórias e culturas que consistem em valores, crenças e expectativas que se desenvolveram ao longo do tempo.

Oliveira (2000) salienta que o sistema escolar proporciona um ambiente multicultural que engloba a construção de laços afetivos entre os professores e alunos e prepara-os para a inserção na sociedade. Deste modo, a escola tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas das crianças, através da aprendizagem de conteúdos e saberes, comportamentos e valores, para que as crianças se tornem seres participativos na sociedade da qual fazem parte.

Relação escola-família

A escola e a família compartilham funções sociais e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão e são responsáveis pela transmissão e construção de conhecimento. Desta forma, surgem como duas instituições imprescindíveis para desenvolver os processos evolutivos das pessoas, atuando como incentivadoras ou inibidoras dos seus crescimentos físico, intelectual, emocional e social (Dessen e Polonia, 2007).

Tanto os pais como as escolas beneficiam desta relação, na medida em que os pais melhoram a relação com os filhos tornando-a mais forte e próxima e as escolas proporcionam aprendizagens mais significativas.

Segundo Gomes, Neves e Silva (2017) a escola e a família são duas das três maiores instituições do mundo das crianças, sendo a terceira a comunidade. Se esta relação for fortalecida, estamos a contribuir para o sucesso pessoal e escolar das crianças.

Capucho (2015) afirma que é fundamental que a relação que a criança mantém com a família e com a escola tenha uma linha que seja comum e que complemente a ação de todos os intervenientes. A mesma autora refere que, se esta relação não existir, a criança é a principal prejudicada e não vai existir estabilidade ao nível das suas relações.

Segundo Nunes (2004), a família desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da criança, sendo por isso um dos principais responsáveis pela educação desta, em conjunto com a escola. A família para ser considerada como tal tem que promover o bem-estar a nível emocional e afetivo das crianças de modo a que possam desenvolver características pessoais e a sua relação com os outros de uma forma estável e segura (Capucho, 2015).

Por consequência do seu dinamismo, a família foi sofrendo diversas mudanças devido às alterações da sociedade, desta forma, existem diferentes tipos de famílias e é importante referir estes modelos de organização da vida privada existentes na sociedade.

As famílias tradicionais, segundo Belardinelli (2010), remetem para um facto passado, ou seja, um tipo de família que, atualmente, já não é habitual. Segundo o autor, este termo é usado quando existe verdadeiramente uma família onde existe pelo menos um casal heterossexual ou uma relação progenitores-filhos.

As famílias monoparentais referem-se à relação com os filhos por parte das mães ou pais solteiros, viúvos ou divorciados e Christa Meves (2010) define família monoparental como “a vida em comum de um só dos progenitores com o filho, ou os filhos, de modo que a maior parte do processo educativo e das actividades familiares se concentra nas suas mãos de forma praticamente exclusiva” (p. 512).

Para Anna Kwak (2010), as famílias recompostas são também conhecidas como famílias reconstruídas, famílias alargadas, recriadas ou misturadas. Hoje em dia, o divórcio é cada vez mais comum, nada mais natural que uma pessoa divorciada reconstrua a sua vida e, tendo filhos da relação anterior, constitua com uns e outros uma nova família, ou seja, trata-se de (re) compor a família e verifica-se quando “uma mudança da estrutura familiar provoca a introdução de um novo adulto que não está ligado biologicamente à criança” (p. 516).

A união de facto trata-se de um termo muito semelhante ao casamento, uma vez que o casal pode assumir socialmente a sua relação e usufruir de direitos iguais aos daqueles que estão casados, embora não haja um contrato assinado.

No olhar de Martins (2005) as famílias de acolhimento, são famílias que diariamente e por um período delimitado de tempo, prestam cuidados necessários à criança que foi retirada à família natural, não tendo nenhuma função específica relativamente à família biológica, a não ser manter a comunicação necessária com esta.

Desta forma, é difícil de conseguir uma definição de família, contudo, Perrenoud (2001) considera que a “família de uma criança é um grupo na qual ela vive e no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e pela sua escolaridade” (p. 59).

Envolvimento Parental

Entendemos que o envolvimento parental é um fator de extrema importância e qualidade para o sistema educativo e, conseqüentemente, um instrumento básico de cidadania, de liberdade e responsabilidade. Para Silva, P. (2003) o envolvimento parental é “o apoio directo das famílias aos seus educandos, a forma como os pais e encarregados de educação podem ajudar seus filhos na rotina escolar” (p. 83).

No entanto, existem vários obstáculos ao envolvimento parental e, segundo Marques (2001) são quatro: a tradição de separação entre a família e escola; a culpabilização dos pais pelas dificuldades dos educandos; as mudanças nas estruturas familiares e os constrangimentos culturais. O mesmo autor refere que existe outro obstáculo, sendo este o receio que os professores possuem em que o envolvimento das famílias se transforme num instrumento de controlo das suas práticas pedagógicas, por isso “não criam condições para que estas possam participar activamente na planificação e implementação de actividades limitando-se a estabelecer contactos para troca de informações.” (Pinto, 1995, p. 193).

Sousa e Sarmiento (2010) referem “a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias” (p. 7). Referem ainda que as vantagens do envolvimento da família na escola são extensíveis ao próprio aluno, pois sentem-se mais motivados e posicionam-se positivamente em relação à escola e à sua aprendizagem, o que potencia o seu sucesso.

Com uma perspetiva semelhante, Fernández, Guzmán, Garcia e Núñez (2011) apresentam um conjunto de benefícios em relação ao envolvimento parental para o sucesso educativo das crianças. A família melhora a comunicação com os professores e com os filhos, alarga a sua visão em relação à instituição, tornando-a mais positiva e aumentam a confiança e autoestima.

No que diz respeito ao aluno, através do envolvimento parental estes autores salientam para o facto das crianças terem maior sucesso escolar, melhores atitudes em relação à escola e mais habilidades sociais. A escola torna-se mais competente e eficaz, proporcionando um ensino mais centrado no aluno, passa a existir uma maior relação com as famílias e com a comunidade e podemos assistir a professores mais satisfeitos e empenhados.

Sucesso escolar e pessoal da criança

“Entendemos sucesso numa perspetiva integrada, em que o cidadão é bem-sucedido se puder agir na sociedade, criando, pensando criticamente e relacionando informação” (Costa, 2016, p. 2). Sucesso não é, portanto, “uma mera nota no final de um percurso.” (Ibidem). Sucesso significa “melhor aprendizagem e mais competência (...) e tem de se traduzir num conjunto de competências que capacita os alunos para quererem aprender e para serem capazes de se formar ao longo da vida” (Costa, 2016, p. 1).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2016), a responsabilidade do sucesso escolar do aluno não se reflete apenas no aluno, mas também na família e no professor e, em última instância, reflete-se na sociedade. Fernández et al., (2011) afirmam que, o sucesso escolar é de todos e, conseqüentemente a responsabilidade de atingi-lo também é de todos, embora a criança seja quem mais beneficia, as famílias e professores que contribuem para o sucesso escolar, vão-se sentir compensados e realizados.

Concordamos com Vasconcelos (1997) que é indissociável o sucesso pessoal e o sucesso escolar e por outro lado, a importância do Jardim de infância na vida de uma criança uma vez que permite aprendizagens e o desenvolvimento de competências tão diversas, essenciais e comprometedoras do futuro sucesso escolar da criança, bem como, do seu sucesso enquanto pessoa.

“a frequência de um jardim de infância é, sem dúvida, um contributo para o sucesso escolar pois, quando a criança chega à escola já ouviu e contou histórias, fez “leituras” do mundo à sua volta (...) expressou sentimentos e emoções (...) e o desejo de aprender. Tudo isto a vai ajudar a uma melhor compreensão do mundo que a rodeia e facilitar as aprendizagens formais da escola, sendo, assim, um caminho para o sucesso escolar e, mais amplamente, para o sucesso na vida.” (p. 4).

Metodologia

Este estudo empírico decorreu em duas instituições, sendo uma privada e uma pública, no distrito do Porto, nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, no âmbito da prática de ensino supervisionado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em 2017/2018, a investigação foi desenvolvida num jardim de infância, com um grupo de dezasseis crianças de cinco anos e, no seguinte ano letivo, 2018/2019, numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de vinte e quatro alunos de sete e oito anos. A pergunta de partida que orientou esta pesquisa foi a seguinte: de que forma o envolvimento parental pode contribuir para o sucesso escolar da criança?

A metodologia utilizada foi uma abordagem mista e recorreu à recolha dos dados através de entrevistas à educadora de infância cooperante e à professora cooperante do 1º CEB das salas onde se desenvolveu esta investigação, e inquéritos por questionário aos encarregados de educação das crianças envolvidas nos dois contextos, com o objetivo de obter respostas relacionadas com os objetivos de investigação.

Segundo Creswell e Clark (2013, p. 22) este método tem como objetivo recolher e analisar dados quantitativos e qualitativos num único estudo de maneira a proporcionar um melhor entendimento dos problemas de pesquisa do que cada uma das abordagens separadamente. Sublinhando esta ideia, Casanova (2012, p. 31) refere que “esta articulação entre quantitativo e o qualitativo confere à investigação uma maior abrangência dos fenómenos”.

A metodologia qualitativa é evidenciada através da entrevista aplicada à educadora de infância cooperante e foi realizada com o objetivo de perceber como é que esta avalia o trabalho desenvolvido com os pais em anos anteriores e perceber se conseguia identificar uma relação de envolvimento parental com o sucesso escolar.

O guião da entrevista encontra-se organizado em vários blocos temáticos e apresenta questões relacionadas com a avaliação do envolvimento das famílias no ponto de vista da educadora e com a relação existente entre o envolvimento parental e o sucesso escolar e pessoal.

Para que este estudo se tornasse mais aprofundado, recorreu-se à metodologia quantitativa através de um inquérito por questionário efetuado aos pais que teve como objetivo perceber as diferentes opiniões sobre a temática em estudo.

O guião do inquérito por questionário aos pais do contexto de Jardim de Infância e 1º CEB encontra-se dividido em blocos temáticos e, dentro destes, tentamos perceber que importância é que é atribuída à relação escola-família e se existe relação envolvimento parental/sucesso pessoal e escolar no olhar dos pais e encarregados de educação. Ainda no contexto de 1º CEB, o inquérito por questionário engloba um bloco temático que nos permite perceber de que forma é que os pais avaliam o dispositivo pedagógico construído em conjunto com os filhos e a atividade realizada.

Sendo um dos objetivos da investigação selecionar estratégias que contribuam para o envolvimento das famílias no contexto educativo, no Jardim de Infância foram propostas e realizadas três atividades com as famílias e crianças do grupo. No 1º CEB foi construído pelas famílias, em conjunto com as crianças, um dispositivo pedagógico e foi proposta e realizada uma atividade que envolveu as famílias na instituição.

Análise e Apresentação de Dados

Intervenção no contexto J

A intervenção, no contexto do Jardim de Infância, consistiu em diversas atividades realizadas com as famílias do grupo de crianças onde decorreu este estudo. Na primeira atividade, “Atividade de Natal e Dia da Floresta Autóctone” todas as famílias participaram na atividade decorando uma árvore de Natal e realizando um embrulho em conjunto com os seus educandos e, plantando árvores na mata da instituição. Durante a atividade, as famílias e os profissionais de educação puderam dialogar, de uma forma informal, sobre as crianças e as suas evoluções existindo uma, ainda maior, aproximação das famílias com os profissionais de educação.

No que diz respeito à concretização da segunda atividade “Momentos em família”, esta surgiu em conversa com uma menina que partilhou com o grupo de crianças e a equipe pedagógica que tinha em casa uma história relacionada com o projeto lúdico. Foi então proposto à mãe da criança ir à sala contá-la e, de forma voluntária, trouxe materiais como telas, tintas e purpurinas para realizar uma atividade plástica com o grupo, proporcionando um momento de aprendizagem e diversão. Para Marques (2001) quando os pais oferecem trabalho voluntário à escola, estes mostram maior confiança na escola e valorizam mais a educação dos seus educandos. Este momento em família trouxe a oportunidade de outros pais partilharem algo na sala dos seus filhos, como por exemplo, a visita de uma mãe com a companhia do animal de estimação, em que as crianças puderam brincar com o animal e assim efetivar-se um momento divertido, de descobertas e de aprendizagens significativas. Estas presenças permitiram observar uma maior motivação e interesse por parte das crianças e, reiterar, como Silva P. (2009) afirma “quanto mais estreita a relação entre as escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças (...)” (p. 149)

A última intervenção surgiu devido ao facto de os pais quererem angariar dinheiro para construírem uma casa da árvore na mata da instituição e, por este motivo, decidiram realizar uma Feira da Primavera. Consideramos pertinente que as crianças participassem de forma direta e não apenas com a doação dos seus brinquedos, então foi proposta a ideia de confeccionar compotas e biscoitos em conjunto com a família, que foi de imediato aceite. Esta atividade foi realizada na sala de atividades e os pais, em conjunto com os filhos, realizaram compotas e biscoitos com as letras dos seus nomes para vender na Feira, e que permitiu que os pais juntassem algum dinheiro para que a construção da casa fosse exequível.

Através da entrevista realizada à Educadora de Infância Cooperante, com 28 anos de experiência profissional, concluímos que a mesma não possui formação sobre a temática Envolvimento Parental ou Relação Escola – Família, no entanto, a mesma afirma ter

“muita intuição, sensibilidade e experiência.”

Quando questionada sobre a forma de como avalia o trabalho que foi desenvolvido com os pais nesse ano e em anos anteriores da sua atividade profissional, a educadora refere que

“Ao longo dos meus anos de trabalho sempre foi uma preocupação criar laços com as famílias. Assim, este ano que passou não foi diferente”

No que toca ao facto de envolver as famílias no desenvolvimento das crianças, a educadora afirma que o faz

“envolvendo-as sempre na evolução global dos seus educandos.”

A educadora não tem dúvidas que, de facto, o envolvimento parental influencia o sucesso e refere ainda ser fundamental. Na sua perspetiva, a partir do momento que conseguimos

“mostrar aos pais que não compete só à escola a educação integral da criança, isto é, que os princípios devem vir de casa, a escola contempla, ou melhor ainda, que tanto a escola como a família devem andar de mãos dadas, só podem existir vantagens, ou seja, tudo se torna mais fácil e profícuo. E o sucesso escolar e pessoal acontece gradualmente.”

Quando questionada sobre a forma que as atividades desenvolvidas com as famílias contribuíram para o sucesso das crianças, a educadora referencia que

“ao trabalhar com as famílias, estamos a envolvê-los na vida escolar das crianças e conseqüentemente no empenho do seu crescimento global (pessoal e académico).”

“todos (família/crianças), começam a valorizar cada vez mais essa relação, pois sentem a importância de cada atividade, por mais simples que seja.”

Após a análise da entrevista à educadora conseguimos constatar que a profissional de educação considera que o envolvimento parental é de extrema importância e que o mesmo se relaciona com o sucesso pessoal e escolar das crianças, proporcionando o seu crescimento global.

Outro instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário aos encarregados de educação, em que numa primeira fase o objetivo era perceber a importância que os pais dão à relação escola-família, uma vez que, segundo Sarmento, Ferreira e Madeira (2009) “a relação escola família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é tido como tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos.” (p. 39).

Desta forma, os inquiridos mostraram dar muita importância à relação escola-família referindo que,

“sem essa relação o ensino/aprendizagem torna-se muito mais difícil.”

“a criança sente-se acompanhada e por isso mais segura.”

“a escola é uma extensão da família, tanto na aprendizagem como na transmissão de afetos e valores.”

Constituiu também nosso propósito, com o inquérito, perceber os motivos que levam os encarregados de educação a contactar com a educadora. A análise dos dados evidenciou que a maior parte dos inquiridos selecionou opções como comportamentos e atitudes da criança, progressos ou dificuldades da criança e outros motivos. Como outros motivos, os inquiridos referiram

“estratégias empáticas, regras e condutas sempre como reforço positivo”

“relação com os colegas de turma”

Tal como Batista (2013) refere “a informação sobre os assuntos do jardim de infância é um caminho que conduz a uma maior participação, pois se os pais estiverem informados a sua participação é feita de forma efetiva, levando a um maior envolvimento com o estabelecimento e uma melhor perspetiva sobre o desenvolvimento da criança” (p. 84).

Com este instrumento de recolha de dados queríamos ainda perceber se os encarregados de educação consideravam que o seu envolvimento nas atividades ajudava na promoção de aprendizagens dos seus filhos e conseqüente sucesso escolar, salientando que

“é um estímulo.”

“aumenta a sua autoestima – fator essencial para o sucesso em geral”

Assim sendo, estas respostas confirmam a perspetiva de Almeida (2005) em que “a família molda e condiciona muito fortemente também o sucesso escolar” (p. 584).

Por último, a última questão deste inquérito por questionário permitia que os inquiridos dessem sugestões para melhorar o envolvimento parental no jardim de infância, tendo sugerido

“criar um grupo no whatsapp”

“existirem reuniões trimestrais em conjunto com todos os pais”

“a informação poderia ser mais facilmente comunicada, através por exemplo do ClassDojo”

Uma das estratégias que Fernández et al. (2011) menciona, é “utilizar as novas tecnologias como uma forma de comunicar com os pais” e, como resposta a estas sugestões, visto que foram dadas no final do ano letivo, a educadora tenciona pô-las em prática no ano letivo seguinte.

Acresce ainda que a maior parte dos inquiridos que respondeu a esta questão aproveitou para elogiar todo o trabalho desenvolvido pela instituição.

“Penso que a instituição valoriza bastante o envolvimento e o trabalho realizado nesse âmbito é já totalmente adequado e satisfatório.”

“O colégio promove iniciativas fantásticas ao longo do ano. Tanto a escola, como a educadora com a ajuda da auxiliar e da estagiária, estão de parabéns. O nosso muito obrigado.”

“Acho que as atividades que o colégio providencia estão ótimas.”

Contudo, um dos inquiridos referiu alguns aspetos que são dileções a ter em conta,

“Considero que existem pais que se excedem um pouco nesse “envolvimento” e acabam por ser um pouco perturbadores nas dinâmicas da escola.”

“Acho que não se devia dar a possibilidade de os pais decidirem [...] sobre atividades.”

Consideramos que esta opinião se deve ao facto de alguns pais quererem estar sempre presentes na escola, existindo ou não atividades, apenas para ver o trabalho que está a ser realizado.

De facto, o envolvimento parental apresenta aspetos positivos, mas neste caso, deparamo-nos com um negativo, suscitando uma interpretação já dada por Silva, P. (2002) “o envolvimento das famílias será bem-vindo desde que não ponha em causa a assimetria de poder que caracteriza a relação” (p. 177). Em suma, segundo estes intervenientes, existe estreita relação entre o envolvimento parental e o sucesso escolar da criança, uma vez que os mesmos consideram que o seu envolvimento nas atividades dos filhos contribui para a promoção de aprendizagens e conseqüente sucesso escolar.

Intervenção no contexto 1º CEB

A intervenção neste contexto ainda está a decorrer pelo que, os dados apresentados ainda são muito insipientes. A ação passou pela construção de dispositivos com vista ao envolvimento das famílias. O dispositivo criado foi o “Livro de Receitas”, onde foi solicitado a construção de uma receita culinária com a implicação de cada família e respetiva criança. A estratégia passou por um registo num “livro digital” para que existisse mais tempo para a realização da atividade em família e que culminasse com a partilha no final do ano.

No que se refere ao envolvimento das famílias, constatamos que não houve tanta adesão como no Jardim de infância, sendo que de vinte e quatro apenas treze famílias participaram. Através da avaliação deste dispositivo pedagógico foi possível verificar que as famílias que se envolveram realizaram a receita em conjunto com as crianças e, em alguns casos, partilharam fotografias do momento e realizaram desenhos.

Estes factos permitem-nos concluir que a construção deste dispositivo contribuiu para criar momentos de encontro e partilha com os filhos e, desta forma algumas famílias partilharam comentários positivos como

“Adorei a experiência, sobretudo [...] o lanche que foi muito saboroso.”

“A L ficou muito contente por fazer uma atividade diferente.”

“Foi um momento em família doce e muito divertido.”

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a realização desta atividade e também partilharam alguns comentários sobre este momento de felicidade em família referindo que

“Foi giro porque fiquei com o meu nariz cheio de chocolate.”

“Gostei porque aprendi a fazer bolos como a minha mãe.”

“Gostaria que todos os meus amigos sejam tão felizes como eu nesta atividade!”

“Foi assim o nosso dia passado na cozinha, muita loiça suja para lavar, mas feliz em família!”

Para Marques (2013) os pais devem colaborar com os profissionais em várias atividades, mas para tal os profissionais devem distribuir o material e as instruções necessárias para a realização das atividades. Portanto, a falta de respostas por parte das famílias nada teve a ver com os materiais necessários para a construção do dispositivo, visto que, foi distribuído material que permitisse a concretização do mesmo, mas sim motivos relacionados com a falta de vontade e tempo de realizar uma atividade em conjunto com os seus educandos. As crianças quando questionados sobre as receitas comentaram que não a realizaram porque os pais não têm tempo ou estão com problemas de saúde.

Podemos ainda constatar que as famílias que não participaram, são encarregados de educação pouco presentes na educação dos filhos, que lhes prestam pouco apoio nas atividades escolares, apesar de serem alunos com dificuldades de aprendizagem e com poucas aprendizagens relativamente às regras, valores e hábitos de trabalho.

Triangulação dos dados

Através dos dados analisados, podemos concluir que os contextos apresentam características diferentes. No que toca às famílias, no 1º CEB, importa referir que estas apresentam um nível socio económico e o nível de escolaridade baixos e a maioria dos alunos apresentam famílias monoparentais. Em contrapartida, no Jardim de Infância as famílias são maioritariamente nucleares e a maioria dos pais apresentam habilitações iguais ou superior à escolaridade obrigatória, sendo que as profissões predominantes são engenheiros, arquitetos e médicos.

Relativamente ao envolvimento parental e tendo como base as atividades realizadas com as famílias, podemos constatar que as famílias no Jardim de Infância, no geral, foram mais disponíveis e participam assiduamente na realização de atividades e na partilha de materiais. Por outro lado, no 1º CEB, alguns os pais mostraram ter pouca disponibilidade para realizarem atividades com as crianças e não demonstraram ter muita motivação na realização do dispositivo pedagógico.

Através da análise dos dados dos inquéritos e da entrevista realizadas, pudemos averiguar que no Jardim de Infância tanto os pais como a educadora dão bastante importância à relação escola-família e associam o envolvimento parental ao sucesso escolar e pessoal da criança, no entanto, visto que a investigação não está concluída, ainda não foram realizados os inquéritos por questionários aos pais do 1º CEB, nem a entrevista à professora cooperante.

Conclusões

Perante a investigação realizada, importa salientar a importância da revisão bibliográfica e a intervenção nos dois contextos, uma vez que, constituíram um caminho fulcral na busca e pesquisa de informação e, por sua vez, nos levaram ao encontro de respostas e reflexão acerca da problemática em estudo.

No jardim de infância foi possível perceber que as atividades realizadas tiveram um grande impacto tanto para as crianças como para as famílias e, que estes se envolveram nas atividades propostas de uma forma muito autêntica. De acordo com os objetivos que nortearam esta pesquisa verificou-se que o envolvimento parental teve impacto no desenvolvimento das crianças e

percecionamos que os intervenientes, família e educadora, consideram que o envolvimento parental contribui para o sucesso escolar e pessoal das crianças.

No 1º CEB, a intervenção tornou-se num processo difícil de realizar e a maior parte das respostas que obtivemos para a construção do dispositivo pedagógico foram dadas depois de muita persistência, o que levou a que os resultados não fossem os esperados. Estes dados vão de encontro do que Marques (1993) refere, designadamente, “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico background, mas cujos pais se mantem afastados da escola” (p. 9).

Por outro lado, os dados obtidos permitem concluir que “o envolvimento dos pais está directamente relacionado com o desenvolvimento da criança, bem como o seu sucesso académico e social” (Barradas, 2012, p. 50), contribuindo assim para que se tornem melhores cidadãos.

Referências bibliográficas:

- Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, vol. XL. (176), pp. 579-593. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n176/n176a06.pdf>
- Barradas, M. (2012). *Envolvimento parental e sucesso escolar – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Portugal.
- Batista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Belardinelli, S. (2010). Família tradicional. In M. Lima (coord) *Léxico da Família: Termos ambíguos e controversos sobre família, vida e aspectos éticos*. (pp. 527-532). Cascais: Editora Príncípia.
- Capucho, S. (2015). *Relação escola-família: o emergir de uma intervenção cooperada*. Relatório de Estágio, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Carvalho, C., & Boléo, M. (2006). *Cooperação família-escola: Estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Casanova, C. (2012). *Educação/Requalificação: O impacto da Educação e Formação de Adultos na trajetória de vida dos indivíduos*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2016). *Parecer – Organização da escola e promoção do sucesso escolar*. (126ª Sessão Plenária do Conselho Nacional de Educação realizado a 8 de junho de 2016). Disponível em http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_Organizacao_da_escola_e_promocao_do_sucesso_escolar_2016_final.pdf
- Costa, J. (2016). *Dos significados de sucesso*. Noesis – Noticias da Educação, nº 11. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_-_boletim_dge_6_setembro2016.pdf

- Creswell, J. & Clark V. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2ª ed.) Porto Alegre: Penso.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, vol. 17, nº 36, pp. 21-32. Disponível em www.scielo.br/paideia
- Fernández, S., Guzmán, A., & Núñez, C. (2011). El éxito escolar: cómo pueden contribuir las familias del alumnado? *Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*. Producciones Gafimatic S.L.
- Gomes, M., Neves, I. & Silva, B. (2017). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental – Projeto EQUaP. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, vol. 5, pp. 264-268. Disponível em <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2675>
- Kwak, A. (2010). Família Reconstruída. In M. Lima (coord) *Léxico da Família: Termos ambíguos e controversos sobre família, vida e aspectos éticos*. (pp. 515-525). Cascais: Editora Princípia.
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2013). *A Articulação da Escola com as Famílias*. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/178899839/A-articulacao-da-escola-com-as-familias-AutorRamiro-Marques>
- Martins, P. (2005). O acolhimento familiar como resposta de protecção à criança sem suporte familiar adequado. *Revista infância e juventude*, vol. 4, pp. 63-84.
- Meves, C. (2010). Família Monoparental. In M. Lima (coord) *Léxico da Família: Termos ambíguos e controversos sobre família, vida e aspectos éticos*. (pp. 511-513). Cascais: Editora Princípia.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família: para uma escola culturalmente homogénea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Oliveira, Z. (2000). *Interações sociais e desenvolvimento: A perspetiva socio histórica*. Caderno do CEDES.
- Perrenoud, P. (2001). “O que a escola faz às famílias”. In C. Montandon e P. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 57-112). Oeiras: Celta Editora.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill
- Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, p. e Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade – As crianças como actores sociais*. Lisboa: Porto Editora.
- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In Jorge Ávila de Lima (2002). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*, pp. 97-132. Porto: Edições Asa
- Silva, P. (2003). *Escola – Família: uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2009). O contributo da escola para a actividade parental, numa perspetiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Escola/Família/Comunidade*, actas de seminário (115-140). Lisboa: CNE.

Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola, Família, Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17/18, pp. 141-156. Disponível em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/91117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf

Vasconcelos, T. (1997). Educação Pré-Escolar – Perguntas e Respostas. Consultado em 28/05/2018, disponível em <http://www.pombadapaz.org/documentos/1292199138M6hGZ0fb3Dz67OE1.pdf>

Uma forte aposta dos alunos na educação escolar

Virgílio Correia

Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação de Coimbra (IPC-ESEC) e Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social – Universidade de Coimbra (IPCDHS-UC)

vgcorreia@gmail.com, vgcorreia@esec.pt

Resumo

Identificação do tema/problemática: Os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos enfrentam grandes constrangimentos nos seus processos de escolarização. Para os ultrapassar, apostam forte na educação escolar, adoptando práticas educativas capazes de viabilizar a continuidade e conclusão dos estudos, muito embora estas possam não corresponder aos seus desejos e interesses primordiais. Esta pesquisa responde a três perguntas: Que elementos constituem as condições de escolarização constrangedoras dos processos de escolarização desses alunos? Que práticas educativas demonstrativas da sua forte aposta na educação escolar realizam? Como e em que condições estas práticas lhes permitem contrariar aqueles constrangimentos?

Referencial teórico: Constitui referencial teórico desta pesquisa a teoria microssociológica de decisão escolar e a teoria societal da escolarização, a par das abordagens da análise estratégica, das representações sociais e do investimento em educação escolar. Trata-se de um quadro teórico orientador da explicação e compreensão dos processos de escolarização desiguais dos diferentes agentes sociais educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções.

Metodologia: Discursos de 25 alunos foram objectos de uma análise de conteúdo, segundo a metodologia qualitativa, com auxílio do MAXQDA (18). Os dados foram previamente codificados, distinguindo-se entre 1) condições de escolarização constrangedoras, 2) práticas educativas edificadoras da forte aposta na educação escolar e 3) práticas educativas viabilizadoras da continuidade e conclusão dos estudos.

Resultados alcançados: Os resultados mostram que constituem condições de escolarização constrangedoras das carreiras escolares desses alunos as realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; as debilidades das condições socioeconómicas dos próprios alunos e as dificuldades que marcam os seus percursos escolares; ou as representações pouco positivas que detêm das suas escolas e das interacções escola-família. Eles tendem a enfrentar esses constrangimentos adoptando práticas educativas que melhorem os seus processos de escolarização e as suas perspectivas profissionais, nomeadamente procura insistente de apoio económico-financeiro, aplicação nos estudos e recurso ao “tráfico de influências”. Estas decisões e acções dos alunos são práticas educativas estratégicas, permitindo-lhes realizar com

sucesso a escolarização, graças, sobretudo, à sobrevalorização da educação escolar e das estratégias que possibilitam concretizar essa sobrevalorização.

Palavras-chave: *educação escolar; alunos; práticas educativas estratégicas*

Abstract

Identification of the theme / problematics: Angolan students from Luanda, with low socioeconomic resources face huge constraints in their schooling processes. To overcome them, they invest heavily on school education, adopting educational practices capable of ensuring the continuity and completion of their studies, although these may not correspond to their primary interests and desires. This research responds to three questions: What elements constitute the constraining conditions of the schooling processes of these students? What educational practices demonstrate their strong commitment to school education? How and under what conditions do these practices allow them to counteract those constraints?

Theoretical framework: The theoretical frame of this research is the microsociological theory of school decision and the societal theory of schooling, along with the approaches of strategic analysis, of social representations and of investment in school education. It is a theoretical framework guiding the explanation and understanding of the processes of unequal schooling of the different educational social agents, recognizing their leeway and the autonomy in their actions.

Methodology: The discourses of 25 students were subjected to content analysis, according to the qualitative methodology, with the aid of MAXQDA (18). The data were previously codified, distinguishing between (1) constraining schooling conditions, (2) educational practices leading to strong emphasis on school education, and (3) educational practices that enabled continuity and completion of studies.

Results achieved: The results show that the economic, sociopolitical and educational realities of the country constitute constraining schooling conditions for these students; the weaknesses of the students' socioeconomic conditions and the difficulties that mark their school paths; or the unfavourable representations they hold of their schools and school-family interactions. They tend to confront these constraints by adopting educational practices that improve their schooling processes and their career prospects, such as persistent demand for financial and economic support, strong dedication to their studies and recourse to 'influence peddling'. These decisions and actions of students are strategic educational practices, enabling them to successfully achieve schooling, thanks, above all, to the overvaluation of school education and strategies that make it possible to realize this overvaluation.

Keywords: *school education; students; strategic educational practices*

Introdução

Diversos estudos mostram que os alunos oriundos de famílias e grupos socioeconómicos mais desfavorecidos enfrentam enormes dificuldades nos seus processos de escolarização, que se traduzem, não raras vezes, em interrupções e/ou abandono de estudos (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, s.d.; Gundlach & Woessmann, 2003; Machado et al., 2003; Schultz, 2005; Sebastião,

2009; Byun, Schofer & Kim, 2012; Seabra, 2012; Marteleto & Andrade, 2013; Evans, Kelley & Sikora, 2014).

Estudos há, igualmente, que revelam que alunos e outros agentes educativos, como as famílias, com aquelas características podem adoptar atitudes e comportamentos específicos com vista a contrariar as mencionadas dificuldades (Zéroulou, 1988; Montandon, 1987; Kellerhals & Montandon, 1991; Laurens, 1992; Baudelot & Establet, 1992; Grácio, 1998, 2002; Duru-Bellat, 2010; Abrantes, 2011). Menos significativos são, no entanto, os estudos que se debruçam de forma persistente sobre as circunstâncias em que aquelas dificuldades podem, elas próprias, facilitar e promover atitudes e comportamentos de agentes educativos capazes de melhorar os processos de escolarização (Berthelot, 1982, s.d.; Boudon, 1979a, 1979b, 1990; Yaro, 1995; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Diogo, 2013; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

Este estudo analisa as formas como os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos enfrentam os grandes constrangimentos com que se deparam nos seus processos de escolarização. Trata-se de revelar e explicar as articulações existentes entre as condições de escolarização constrangedoras e as práticas educativas estratégicas (decisões e acções) dos alunos, capazes de as contrariar com sucesso. Assim, o estudo procura responder a três perguntas. Primeira, que elementos constituem as condições de escolarização constrangedoras dos processos de escolarização dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)? Segunda, que práticas educativas demonstrativas da sua forte aposta na educação escolar realizam? Terceira, como e em que condições estas práticas lhes permitem contrariar aqueles constrangimentos?

Responder a estas perguntas constitui um importante contributo para a explicação e compreensão dos processos de escolarização dos alunos originários de famílias e grupos socioeconómicos desfavorecidos, em geral, e dos alunos angolanos (luandenses), em particular. Pode, nomeadamente, ajudar a delinear caminhos adequados à uma realização bem-sucedida de processos de escolarização difíceis.

Nas secções que se seguem apresentam-se o referencial teórico adoptado neste estudo, a metodologia utilizada e, finalmente, os resultados alcançados e sua discussão.

Referencial teórico

A teoria microsociológica de decisão escolar de Boudon (1979a, 1979b, 1990) e a teoria societal da escolarização de Berthelot (1982, s.d.) procuram explicar os processos de escolarização desigualitários dos diferentes agentes educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções. Para estes autores, as atitudes e os comportamentos de indivíduos, famílias e grupos sociais desfavorecidos no campo escolar tendem a traduzir práticas de agentes educativos activos, detedores de racionalidades estratégicas orientadas para a satisfação dos seus interesses e necessidades, a actuarem em contextos adversos.

É verdade que nas perspectivas desses dois autores, os agentes educativos tendem a actuar no campo escolar de acordo com os seus interesses, mas com base nos recursos que têm ao seu dispor. Significa isto, por exemplo, que o êxito das decisões e acções dos agentes educativos no campo escolar dependeria dos seus recursos disponíveis, associados à sua posição social, e bem assim da importância atribuída ao valor escolar e dos procedimentos desencadeados para o fazer surgir (Berthelot, s.d.). Assim se explicariam as decisões e acções distintas dos diversos agentes educativos: os agentes educativos (grupos sociais, famílias, indivíduos) favorecidos

valorizariam o sucesso escolar e desenvolveriam estratégias de sobreescolarização conformes a esta valorização do sucesso escolar, tendo em vista a perpetuação das suas posições; os agentes sociais mais desfavorecidos, pelo contrário, porque não reconheceriam a escola como uma influência social particularmente importante, veriam a sua ascensão social ou perpetuação da sua posição social associada às estratégias de subescolarização, ao sistema de produção (Berthelot, s.d.).

A análise estratégica e as representações sociais são outras duas abordagens analíticas que ressaltam e valorizam a autonomia dos agentes sociais educativos. O princípio analítico decorrente da análise estratégica afirma o indivíduo como actor social, capaz de reagir a condicionamentos internos ou externos, actuando no seu interesse e utilizando a margem de liberdade de que dispõe (Crozier & Friedberg, 1977; Touraine, 1996). Princípio analítico semelhante decorre das representações sociais, associado ao reconhecimento da importância da dimensão subjectiva na construção da realidade social. Os pensamentos, as visões do futuro e do mundo dos agentes sociais sobre a realidade surgem enquanto elementos orientadores de atitudes e comportamentos dos agentes sociais sobre essa mesma realidade (Berthelot, 1982, s.d.; Jodelet, 2003; Gilly, 2002). Pela via das representações sociais, os agentes sociais procuram, simultaneamente, minimizar a imprevisibilidade deste real e aumentar o controlo sobre o mesmo (Vala, 1993).

Este referencial teórico – teoria microsociológica de decisão escolar, teoria societal da escolarização, análise estratégica e representações sociais – fornece um importante quadro teórico orientador da explicação e compreensão dos processos de escolarização desigualitários dos diferentes agentes educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções.

Metodologia

A pesquisa de terreno constitui a base da estratégia metodológica adoptada, que valoriza a combinação de vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, e de várias fontes de informação, e a confrontação das análises, entretanto efectuadas (Correia, 2015).

Numa primeira fase da pesquisa de terreno em Luanda realizaram-se, além da pesquisa documental, dois inquéritos-piloto: um inquérito-piloto por questionário, administrado aos alunos que frequentavam o Ensino Secundário e a alguns alunos que estudavam no Ensino Primário; e outro inquérito-piloto por entrevista não-dirigida, aplicado a um conjunto mais diversificado de indivíduos, incluindo alunos a frequentar Ensino Primário, Ensino Secundário, Ensino Superior e alunos excluídos do sistema de ensino; professores dos diversos subsistemas de ensino, investigadores, técnicos do Ministério da Educação ou pais e encarregados de educação.

Numa segunda fase da pesquisa de terreno, concretizada com base nos resultados das pesquisas iniciais, dedicou-se ao desenho da amostra e à recolha e análise de dados. No quadro da problemática e dos objectivos do estudo, as características da população de referência diziam respeito a: a) alunos de ambos os sexos, pertencentes a grupos sociais desfavorecidos – grupos ou agregados familiares detentores de débeis condições socioeconómicas, traduzidas em baixos níveis de capital económico (património material, financeiro) e sociocultural (níveis de escolaridade); b) alunos que, no decurso dos seus percursos escolares, experimentaram, ou estariam prestes a experimentar, alguma forma de tomada de decisões e acções, mormente as escolhas escolares (áreas/cursos, estabelecimentos de ensino) – alunos, portanto, que concluíram, ou estariam prestes a concluir, o Ensino Primário (1^a–6^a classes), prosseguiram, ou teriam tentado prosseguir, estudos

no Ensino Secundário (Técnico/Normal e Geral) (7^a/8^a–12^a/13^a classes) e/ou no Ensino Superior, ou foram excluídos do sistema de ensino por diversas razões, mormente a escassez de lugares no sistema ou as debilidades socioeconómicas próprias e das famílias; c) alunos que frequentaram, ou estariam a frequentar, um ou mais tipos de ensino (público, privado, religioso ou ligado a instituições religiosas); d) alunos, finalmente, que detinham, ou não, algum contacto com o mundo do trabalho (trabalhador a tempo inteiro, a tempo parcial ou, mesmo, como voluntário), seja por vontade própria, seja por alguma forma de imposição, nomeadamente necessidades económico financeiras próprias ou das respectivas famílias (Correia, 2015).

O inquérito por entrevista não-dirigida permitiu uma recolha mais alargada de dados, compreendendo não só alunos desses dos subsistemas de Ensino Primário e Secundário, como também alunos do Ensino Superior e alunos que se encontravam excluídos do sistema de ensino. Este instrumento proporcionaria dados importantes para o aprofundamento das análises, permitindo completar e complementar dados obtidos através do inquérito por questionários.¹

Os dados recolhidos deveriam permitir apreender as práticas educativas estratégicas dos alunos e bem assim as condições constrangedoras de escolarização desses alunos. As seis áreas ou categorias no âmbito das quais os tópicos ou perguntas do inquérito por entrevistas não dirigida incidiam foram: percurso escolar, projectos e expectativas escolares, projectos e expectativas profissionais, envolvimento familiar no processo de escolarização, caracterização pessoal e familiar e, finalmente, condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino.

Analisaram-se de forma sistemática discursos de 25 alunos, seleccionados, à semelhança de outros entrevistados, por “amostragem em bola de neve” (Burgess, 1997: 59) – um método não probabilístico (Tabela A). Com efeito, esta selecção obedeceu à necessidade de verificação dos critérios e condições que assegurariam a manutenção das mencionadas características da população de referência (Ruquoy, 1997), e não tanto à importância numérica da amostra.

¹ Com o inquérito por questionário recolheram-se dados junto de alunos do Ensino Primário e, sobretudo, do Ensino Secundário. Para uma amostra de 150 alunos, da 8^a à 12^a classes, prevista em conformidade com as características da população de referência e tomando em consideração a estrutura distributiva dos efectivos escolares no país, analisaram-se dados de 137 questionários validados, fixando a população escolar respondente em 91% da prevista (Correia, 2015). O inquérito por questionário foi aplicado aos alunos nas salas de aulas, no período de aulas e sob supervisão de um professor. Os dados então recolhidos foram tratados com o auxílio do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) *Statistics 17.0.1*, em conformidade com uma análise quantitativa. O guião do inquérito por questionário é semelhante ao do inquérito por questionário entrevista não-dirigida no que se refere às grandes categorias ou áreas que orientaram a sua construção. Tal procedimento asseguraria a consistência metodológica, num processo de análise que combina vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, garantindo a fiabilidade dos instrumentos e a compatibilidade e comparabilidade dos dados e informações produzidos.

Tabela A. Número de alunos inquiridos por entrevista não-dirigida

Tipos de Ensino Frequentado	Excluídos (do sistema de ensino) *	
Ensino Primário	3	
Ensino Secundário	6	
- Ensino Técnico	(2)	
- Ensino Normal	(4)	
Ensino Geral	2	2
Ensino Superior	8	4
Total	25	

* Razões da exclusão do sistema de ensino: não ter conseguido um lugar; ter reprovado; ter necessidade de trabalhar.

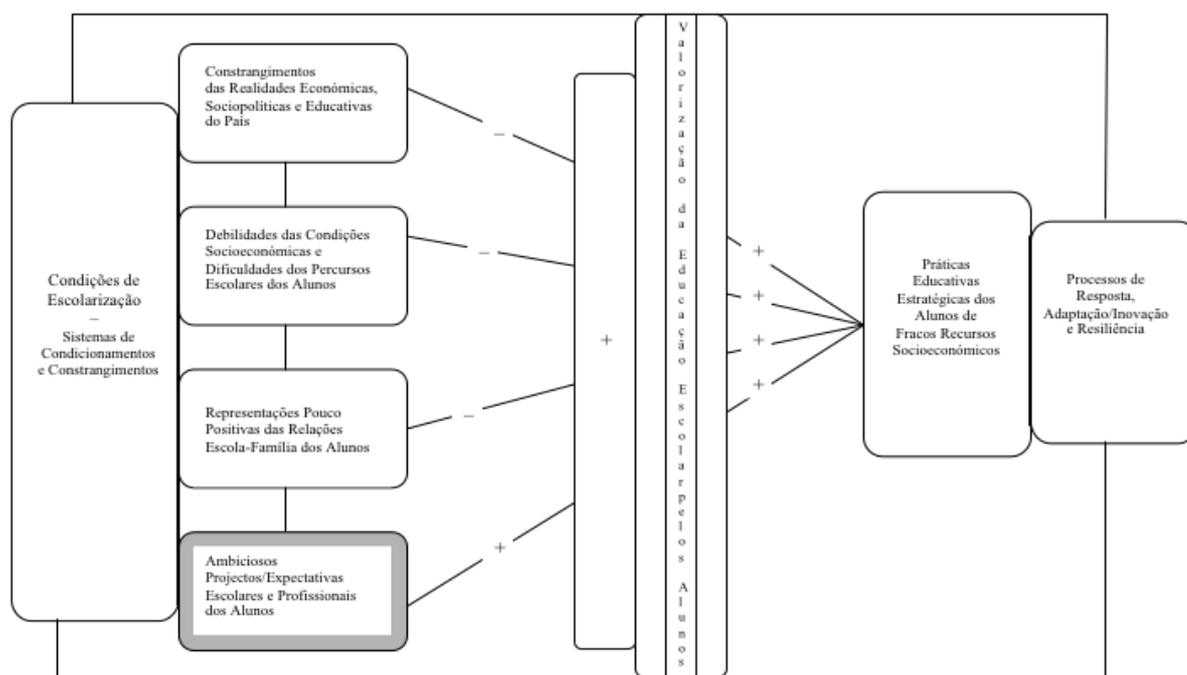
Fonte: Correia, 2015: 13 e 14 (Anexo I)

A recolha das entrevistas não-dirigidas decorreram, quase sempre, em várias sessões de 90 minutos, em vários locais indicados pelos alunos (como escolas, universidades, residências particulares, igrejas ou pátios de escolas). Foram gravadas em áudio e depois transcritas. Para efeito do presente trabalho, os discursos de 25 alunos foram objecto de uma análise de conteúdo, segundo a metodologia qualitativa, com ajuda do MAXQDA18. Previamente, os dados foram codificados segunda as seguintes categorias: 1) condições de escolarização constrangedoras, 2) práticas educativas edificadoras da forte aposta na educação escolar e 3) práticas educativas viabilizadoras da continuidade e conclusão dos estudos.

Resultados alcançados

Os principais resultados deste estudo (Figura A) mostram que, para enfrentar as condições de escolarização constrangedoras (constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e dificuldades que marcam os seus percursos escolares; e representações pouco positivas das suas escolas e das interacções escola-família por parte dos alunos), os alunos angolanos, de Luanda (Angola), de fracos recursos socioeconómicos, tendem a desenvolver práticas educativas estratégicas (procura de apoio económico financeiro; aplicação nos estudos; recurso ao “tráfico de influências”) – decisões e acções capazes de assegurar a entrada e permanência no sistema de ensino, condição necessária para a realização dos seus interesses escolares presentes e profissionais futuros. Essas práticas educativas estratégicas surgem associadas à valorização da educação escolar, apreendida enquanto capital simbólico e de prestígio.

Figura A. Articulação das práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola) com as condições de escolarização constringedoras



Fonte: Correia, 2015: 191 (Anexo IV)

Condições de escolarização constringedoras

Os *constringimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país constituem um entrave à realização dos objectivos e interesses escolares presentes e profissional futuros dos alunos*. As graves crises associadas às alterações ou processos de transição económica e sociopolítica que tem afectado Angola data de finais dos anos 90 do século passado. O contexto de crise em que ocorreram as mudanças do sistema económico de planificação centralizada para um sistema com características de economia de mercado foi amenizada sobretudo pela importância crescente que o sector informal da economia ia adquirindo (Governo de Angola, 2011). No campo político, o fim do conflito armado em 2002, um forte crescimento económico que atingiu os 15 por cento ao ano entre 2002 e 2008 (Governo de Angola, 2011), e as eleições multipartidárias de 2008 e 2017 foram insuficientes para Angola deixar de ser um país que padece de carências várias, com parte significativa da população a sofrer privações.

Quanto às realidades educativas, os ganhos alcançados nos primeiros anos Pós-Independência, associados a uma procura crescente de ensino por parte dos alunos/famílias e a uma maior oferta educativa, não escondem as dificuldades do sistema de ensino, incapaz de absorver todos os alunos à medida que se sobe nos níveis de ensino, ineficaz (elevados níveis de reprovação e abandono escolar), carente de equipamentos e infra-estruturas (salas de aulas, escolas), de corpo docente, em quantidade e qualidade, e de recursos financeiros, gerador de assimetrias regionais (Governo de Angola, 2011; Carvalho, 2005a; 2005b, 2013). De igual modo, os ganhos alcançados com a implementação do Sistema de Educação e Ensino de 2001 (um

processo de escolarização mais longo, uma interligação mais consistente entre os diversos subsistemas de ensino, um desenvolvimento e valorização mais intenso da Formação Profissional) (Governo de Angola, 2011), não escamoteiam as enormes dificuldades de que o sector da educação e ensino em Angola ainda padece, particularmente no que se refere aos recursos financeiros e humanos.

As debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e os seus percursos escolares difíceis (dificuldades de acesso e permanência no sistema de ensino) prejudicam a escolarização dos alunos. Os baixos rendimentos das famílias, as fracas condições de habitabilidade das residências de muitas famílias ou os baixos níveis de habilitações literárias dos ascendentes (situados ao nível do Ensino Primário) não favorecem um investimento forte na educação escolar. A insuficiência da oferta educativa em todos os subsistemas exclui muitos alunos angolanos do sistema de ensino, contribuindo para agravar a situação de outros tantos que acumulam as experiências de reprovações, interrupções e/ou abandonos de estudos.

As representações pouco positivas que os alunos possuem das suas escolas e das relações que estas mantêm com as famílias não favorecem o seu investimento e envolvimento na educação escolar. Para os alunos, as escolas do país em geral e as suas em particular não cumprem cabalmente os seus objectivos e finalidades, padecem de carências graves e mantêm uma tímida colaboração com as famílias. Elas teriam dificuldades em proporcionar espaços de ensino/aprendizagem e de aquisição de competências essenciais a uma integração bem-sucedida na sociedade, tendo responsabilidades nas formações deficitárias adquiridas pelos alunos (Correia, 2015). Os alunos vêem as escolas enquanto instituições padecentes de carências graves, em termos de recursos materiais, técnicos e humanos, e que mantêm relações pouco intensas com as famílias.

Práticas educativas estratégicas

Os três elementos que corporizam as condições de escolarização constringedoras podem fazer perigar os objectivos últimos dos alunos de alcançar e/ou melhorar as suas condições de vida, ao comprometerem a curto prazo um processo de escolarização bem-sucedido. Como reagem os alunos de fracos recursos socioeconómicos, de Luanda, a estes constringimentos?

Procura de apoio económico-financeiro. Estes alunos esforçam-se por obter apoio económico-financeiro de que precisam para realizarem os estudos, procurando trabalhar (a tempo inteiro, a tempo parcial ou fazendo pequenos “biscates”) ou procurando obter bolsas de estudo junto de instituições públicas e privadas, sejam nacionais ou estrangeiras. Face às dificuldades de acesso e obtenção desses apoios, tendem a não desistir e a continuar a procura dos mesmos.

Aplicação nos estudos. Para assegurar as condições de obtenção de resultados escolares positivos, os alunos procuram ser assíduos e pontuais às aulas, e adoptar hábitos de estudo assentes numa gestão eficiente dos recursos que têm ao seu dispor: tempo (ritmo/calendário), espaço (residência, instituições escolares, cafés, salões em igrejas, terraços em prédios de apartamentos), modalidades de estudo (individual, em grupo), equipamentos (computadores e Internet, salas de estudo/aulas, bibliotecas, salas de informática).

Recurso ao “tráfico de influências”. Os alunos recorrem ao “tráfico de influências” para obter êxito no seu processo de escolarização, não obstante semelhante prática provocar consequências nefastas para a sociedade, em geral, e os indivíduos, em particular. Eles praticam a “gasosa”, uma das modalidades do “tráfico de influências” que se baseia na “venda e compra” de favores tendo

em vista objectivos diversos, como obtenção de lugares no sistema de ensino, mudança de formações/cursos e regimes de frequência às aulas (diurno/nocturno), obtenção de resultados escolares positivos, aprovação ou obtenção de diplomas, obtenção de bolsas de estudos. Os alunos procuram estabelecer ligações com organizações de cariz diverso (religioso, político partidário, sociocultural ou outro) com o objectivo de conseguirem benefícios escolares ou profissionais imediatos ou futuros (entrada no sistema de ensino, obtenção de bolsas de estudos ou empregos).

Valorização da educação escolar

Os elementos que configuram as condições de escolarização constrangedoras tendem, individualmente e em interacção, a bloquear o processo de aposta na educação escolar e a reduzir as possibilidades de os alunos alcançarem os seus objectivos e interesses escolares e profissionais (benefícios económicos, sociais ou outros), no limitar as reais possibilidades de entrada e continuidade no sistema de ensino.

Estes alunos de fracos recursos socioeconómicos, viu-se, enfrentam aquelas condições de escolarização constrangedoras procurando insistentemente os necessários e suficientes apoios económico-financeiros que lhes permitem assegurar as condições de entrada e permanência no sistema de ensino, envolvendo-se com afinco nos estudos, e recorrendo-se ao “tráfico de influências”.

As atitudes e os comportamentos desses alunos de fracos recursos socioeconómicos face aos constrangimentos das condições de escolarização estão associados à sua valorização da educação escolar. Eles acreditam que a formação escolar, e em particular as formações de nível mais elevado, constitui um valor em si mesmo, representando a possibilidade da obtenção de qualificações socialmente valorizadas, que permitem adquirir “conhecimentos únicos”, aceder a carreiras profissionais mais valorizadas, alcançar melhores condições de vida (prestígio social, ganhos económico-financeiros). A formação escolar permitir-lhes-á alcançar ganhos reais, tais como ter mais oportunidades de conseguir um emprego; trabalhar na área que se deseja; progredir na carreira profissional; conseguir um “emprego compatível” (capaz de gerar benefícios considerados correspondentes aos níveis de formação realizados); obter compensações financeiras; adquirir património cultural, material e social. Com efeito, é na exacta medida em que os alunos reconhecem e valorizam a educação escolar enquanto um instrumento apropriado para, por um lado, alcançar os seus objectivos e interesses e, por outro, enfrentar e ultrapassar os obstáculos que se lhes apresentam nesse empreendimento, que os referidos constrangimentos se constituem oportunidades e razões de ser da ocorrência das práticas educativas estratégicas. É na relação com a forte valorização que os alunos fazem da educação escolar que as componentes das referidas condições de escolarização constrangedoras ganham sentido e poder explicativo.

Conclusões

Os resultados deste estudo demonstram que quando os alunos de fracos recursos socioeconómicos valorizam a educação escolar, apreendendo-a como mais-valia (capital de prestígio e simbólica), tendem a apostar fortemente nela, procurando contrariar os constrangimentos associados aos processos de escolarização e melhorar as suas condições de vida. Estes resultados confirmam descobertas de outras pesquisas relativas a outros contextos que ressaltam o fulgor de práticas educativas estratégicas de agentes sociais e educativos provenientes de grupos sociais desfavorecidos, a actuar em conjunturas de enormes constrangimentos e dificuldades, procurando satisfazer os seus interesses e desejos (Berthelot, 1982, s.d.; Montandon, 1987; Boudon, 1979a, 1979b, 1990; Kellerhals & Montandon, 1991; Laurens, 1992; Baudelot &

Establet, 1992; Proteau, 1995; Yaro, 1995; Machado et al., 2003; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Diogo, 2013; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

Estas decisões e acções destes alunos de fracas condições socioeconómicas configuram práticas educativas estratégicas, através das quais os alunos procuram minorar os efeitos menos positivos das suas vivências numa realidade socioeducativa constrangedora; adoptar comportamentos pró-activos face aos constrangimentos detectados; rentabilizar em proveito próprio as possibilidades ou potencialidades existentes. Elas adaptam-se aos diferentes factores associados à realização dos objectivos e interesses dos alunos, sejam estes mais favoráveis, sejam menos favoráveis (Crozier & Friedberg, 1977; Sardan, 2005).

Estas práticas educativas estratégicas destes alunos de fracos recursos socioeconómicos ressaltam a sua autonomia enquanto agentes sociais educativos capazes de utilizar a margem de manobra de que dispõem para enfrentarem ou resolverem os constrangimentos que se lhes impõem. À semelhança de outros alunos africanos subsarianos e de outros continentes, estes alunos angolanos são dinâmicos, inventivos e criativos (Lachaud, 1997; Sardan, 2005), agentes sociais educativos detentores de racionalidades apropriadas às condições de vida que vivenciam (Assogba, 2011).

A autonomia e a qualidade de actores sociais desses alunos assentam nas suas capacidades de leitura crítica das realidades escolar, familiar e sociocultural, de projecção e antecipação do futuro, e de acção, associadas à valorização da educação escolar. De facto, estes alunos, à semelhança do que outros estudos confirmam, reconhecem que, enquanto membros de grupos sociais ou famílias desfavorecidos não detentores de outros tipos de património (material, financeiro, cultural e simbólico), dependem sobremaneira da educação escolar para melhorar as suas condições de vida (no presente e no futuro) (Gilly, 2002; Zago, 2012), ainda que a formação escolar não garante sempre (em quaisquer circunstâncias e em todo o lugar) o acesso ao mercado de trabalho e aos eventuais benefícios associados (Palhares, 2013).

Os resultados deste estudo sugerem que numa estrutura social como a luandense (angolana) o esforço para escapar às condições socioeconómicas desfavoráveis é particularmente intenso, constituindo o investimento na formação escolar um precioso instrumento, impulsor de práticas educativas estratégicas dos alunos, precisamente pela possibilidade de proporcionar uma promoção social ou evitar uma não promoção ou despromoção social. Estudos realizados em contextos nacionais similares, sejam os casos da Costa do Marfim (Proteau, 1995), do Burkina Faso (Yaro, 1995) e da Guiné Conakry (Diallo, 2006), comprovam a ocorrência de práticas educativas estratégicas de alunos e/ou famílias detentores de condições socioeconómicas desfavorecidas, tendo em vista alcançar a ascensão socioeconómica e escapar à não promoção ou despromoção social. Uma ilação que se pode retirar é que a procura de educação escolar pode assumir um perfil que não se desenvolve apenas segundo o modelo *melhores condições socioeconómicas, maior procura de ensino*; um outro modelo é *maiores debilidades de condições socioeconómicas, associadas à valorização da formação escolar, maior procura de ensino* (Correia, 2015).

Referências bibliográficas:

Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 46 (199), 261-281.

- Assogba, Y. (2011). *Insertion des Jeunes Exclues en Afrique*. Université du Québec en Outaouais (UQO): Alliance de Recherche Université-Communauté/Innovation Sociale et Développement des Communautés (ARUC/ISDC), Axe 1 Développement Social. Serie Recherches, 39.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les Filles!*. Paris: Le Seuil.
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les Théories de la Scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 23 (4), 582-604.
- Berthelot, J.-M. (s.d.). *O labirinto escolar*. Porto: Rés Editora.
- Boudon, R. (1979a). *La Logique du Social. Introduction à l'Analyse Sociologique*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1979b). *Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1990). Racionalidade. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui & B.-P. Lécuyer (Dir.), *Dicionário de sociologia* (pp. 207-208). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (s.d.). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Burgess, R.G. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Byun, S.-Y., Schofer, E. & Kim, K.-K. (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, 85 (3), 219-239.
- Carvalho, P. (2005a, 05 Fevereiro). Escolas superiores praticam preços elevados. *Jornal de Angola*.
- Carvalho, P. (2005b, 12 Fevereiro). Colégios lucram desmedidamente. *Jornal de Angola*.
- Carvalho, P. (2013). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. In M. A. Barreto & A. B. Costa (Coords.). *II Coopedu: África e o Mundo – Livro de Atas*, (pp. 248-265). Lisboa: ISCTE-IUL/CEA, Leiria: ESECS-IPL.
- Correia, V. (2015). *Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16301/1/VirgilioCorreia%2c%20TeseCompleta%2c%20marco23%2c%20julho22.pdf>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système: Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Diallo, B. B. (2006). Les Parcours Scolaires Atypiques du Collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest): Approche Comparative. *Revista Diálogo Educacional*, 6 (17), 45-64.
- Diogo, A. M. (2013). Investimento das famílias em escolarização e contextos escolares. In A. M. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos* (pp. 89-108). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

- Duru-Bellat, M. (2010). Las Desigualdades Educativas en Europa: Una Cuestión de Actualidad. *Revista Espanola de Educación Comparada*, 16, 105-130.
- Evans, M.D.R., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces*, 92 (4), 1573-1605.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo (S.M.F. Ranzi & M.C. Silva, Trad.). *Educar em Revista* (19), 231-252. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.257>
- Governo de Angola (2011, 04 Maio). *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*. Luanda.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Grácio, S. (2002). Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão. *Educação Sociedade & Culturas*, 18, 41-66.
- Gundlach, E & Woessmann, L. (2003). *Family Background Schooling Resources and Institutional Features: What Determines Student Performance in East Asian Countries?* International Center for the Study of East Asian Development: Kitakyushu, Working Paper Series (18).
- Jodelet, D. (2003). Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 45-78). Paris: PUF. doi:10.3917/puf.jodel.2003.01.0045.
- Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In A. M. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos* (pp. 7-20). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les Stratégies Éducatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Préadolescents*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lachaud, J.-P. (1997). Exclusion du Marché du Travail, Inégalité et Genre dans les Capitales Africaines: Une Méthode Nouvelle de Mesure. *Revue Tiers Monde*, 38 (152), 777-779.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.
- Laurens, J.-P. (1992). *1 Sur 500 – La Réussite Scolaire en Milieu Populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L. & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- Marteletto, L. & Andrade, F. (2013). The Educational Achievement of Brazilian Adolescents: Cultural Capital and the Interaction between Families and Schools. *Sociology of Education*, 87 (1), 16-35.
- Montandon, C. (1987). Pratiques Educatives. Relations avec l'École et Paradigme Familial. In C. Montandon & P. Perrenoud (Dirs.), *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible? Vers l'Analyse Sociologique des Interactions entre la Famille et l'École* (pp. 169-229). Berne: Peter Lang.

- Sardan, J.-P. O. (2005). *Anthropology and Development: Understanding Contemporary Social Chance*. London & New York: Zed Books.
- Palhares, J.A. (2013). Os jovens enquanto alunos perante a produção de resultados: a importância dos contextos e processos de educação não-escolares. Comunicação apresentada ao *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, 11-13 Setembro, Braga: Universidade do Minho / Universidade da Coruña.
- Proteau, L. (1995). Le Champ Scolaire Abidjanais: Stratégies Éducatives des Familles et Itinéraires Probables. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 635-653.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Schultz, W. (2005). *Measuring the Socio-Economic Background of Students and Its Effect on Achievement in PISA 2000 and PISA 2003*. Paper preparado para o Annual Meeting of the American Educational Research Association. 7-11 Abril 2005, San Francisco.
- Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*, 185-210.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Touraine, A. (1996). *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1993). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social*, 3ª ed. (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yaro, Y. (1995). Les Stratégies Scolaires des Ménages au Burkina Faso. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 675-696.
- Zago, N. (2012). A relação escola-família nos meios populares – apontamentos de um itinerário de pesquisas. In J. Dayrell, M. A. Nogueira, J. M. Resende & M. M. Vieira (Orgs.), *Família, escola e juventude – olhares cruzados Brasil-Portugal* (pp. 132-150). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Zéroulou, Z. (1988). La Réussite Scolaire des Enfants d'Immigrés. L'Apport d'une Approche en Termes de Mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 29 (3), 447-470.

O Programa Recriar como cenário de práticas significativas em educação não escolar: caminhos da gestão participativa

Simone Martiningui Onzi

Centro Universitário da Serra Gaúcha, Brasil

simone.onzi@fsg.edu.br

Daianny Madalena Costa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

daiannycosta@hotmail.com

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que objetiva investigar a possibilidade de, por meio de uma gestão pedagógica participativa, articular a construção de práticas pedagógicas significativas em um espaço de educação não escolar, que traduzam a construção coletiva de um projeto pedagógico para o espaço educacional em que se realiza o Programa Recriar – campo empírico do estudo. A fundamentação teórica que embasou esse trabalho foi constituída pelos escritos de Freire, Luck e Hora que abordam essas temáticas na conjunção com uma gestão participativa. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, tendo em vista o caráter participativo e propositivo da investigação. Logo, para sua condução, adotou-se o método da pesquisa ação, pois oferece as condições necessárias para uma construção coletiva. Os sujeitos da pesquisa formaram um grupo de pessoas, que foi denominado “Comitê do Programa Recriar”, que se reuniram em doze encontros para dialogar participativamente e construir o projeto pedagógico para o estabelecimento. Assim, na coleta de dados, foram utilizadas duas abordagens: a observação participante e os diários de campo. Nesse processo, foi percebido que a participação sofre suas contradições entre silêncios e empoderamento – que se verificam a partir dos diversos lugares ocupados pelo conjunto dos membros que compõem o Recriar. Por fim, como resultado, o estudo indicou que é possível pensar, de forma coletiva, práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar, configurando objetivos, intencionalidades e modos de ação que busquem promover a formação integral do ser humano, uma das finalidades da educação não escolar e com isso, a existência de um projeto pedagógico institucional.

Palavras-chave: *Gestão Pedagógica Participativa; Práticas Pedagógicas Significativas; Educação Não Escolar*

Abstract

This article is the result of a research that aims to investigate the possibility of articulating the construction of meaningful pedagogical practices in a non - school education space, through

a participatory pedagogical management, that translate the collective construction of a pedagogical project into the educational space in which the Programa Recriar - empirical field of this study - is carried out. The theoretical foundation that supported this work was constituted by the writings of Freire, Luck and Hora that approach these themes in conjunction with a participatory management. The methodology used was characterized by a qualitative approach, considering the participatory and propositional nature of the research. Therefore, for its conduction, the method of action research was adopted, since it offers the necessary conditions for a collective construction. The subjects of the research formed a group of people, which was denominated "Committee of the Program Recreate", that met in twelve meetings to engage in participatory dialog and to construct the pedagogical project for the establishment. Thus, in the data collection, two approaches were used: participant observation and field diaries. In this process, it was perceived that the participation suffers its contradictions between silences and empowerment - that are verified from the diverse places occupied by all the members that make up the Recriar. Finally, as a result, the study indicated that it is possible to think collectively of significant pedagogical practices for the Programa Recriar, setting objectives, intentionalities and modes of action that seek to promote the integral formation of the human being, one of the purposes of non-formal education. school and with this, the existence of an institutional pedagogical project.

Keywords: *Participatory Pedagogical Management; Significant Pedagogical Practices; Non-School Education.*

Introdução

Para Gohn (2010), há, na educação não escolar, intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e, quanto à sua finalidade e objetivos, compreende-a pela capacidade dos indivíduos se tornarem cidadãos do/no mundo. Sendo assim, por que não tornar este entendimento, como possibilidade de ser construído coletivamente? Afinal, compreende-se que a gestão, ao delinear intencionalidades e objetivos pedagógicos de forma participativa, dá significado para as ações sociais e práticas educativas desenvolvidas nas organizações. Com base nisso, o presente artigo tem como objetivo fundamentar e analisar de que forma, por meio de uma gestão pedagógica participativa, é possível articular a construção de práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar – vinculado ao terceiro setor, que traduzam a visão coletiva das partes que o compõe.

As organizações do terceiro setor, com seus espaços de educação não escolar, apresentam a oportunidade de transformar realidades e complementam a educação formal, oferecendo perspectivas de um futuro de melhor qualidade de vida aos participantes beneficiados. Dessa forma, a educação não escolar, por ter mais possibilidade de se colocar aberta a ações transformadoras, pode ser uma proposta educacional arrojada, com processos educativos que estabelecem relações com base na vida de cada indivíduo - único e diferente, participante de um todo social (Garcia, 2005).

Assim, uma gestão pedagógica participativa, irá pensar na concepção dessas práticas de forma coletiva, levando em consideração a mobilização de todos os sujeitos que são parte interessada e que contribuem para o desenvolvimento dos espaços educacionais não formais. Ademais, é no processo de construção coletiva que acontece o repensar sobre a prática, com a oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão. E pensar sobre a prática implica

buscar alternativas para a mudança e tomar decisões, consolidando a ação pedagógica numa práxis transformadora e significativa (Dalberio, 2008).

Logo, esses momentos de discussão, ao serem organizados e planejados, possibilitam a escuta do ponto de vista de cada sujeito e suas concepções frente ao que será desenvolvido, bem como objetivos e metas que se pretenderá alcançar e como as práticas pedagógicas desenvolvidas serão avaliadas. Em suma, ao ouvir as partes interessadas no crescimento e desenvolvimento dessa organização, promove-se intervenções com intencionalidades baseadas na tradução dos significados construídos coletivamente para e pelo Programa Recriar, projeto social da instituição.

Fundamentação teórica

A expansão da educação não escolar e suas relações com as organizações do terceiro setor

No Brasil, a educação não escolar vem ampliando seu campo de atuação por meio de associações sem fins lucrativos, que desenvolvem projetos e programas sociais educacionais, buscando ofertar oportunidades de complementação à educação formal, por meio de formação pessoal e profissional.

Isso evidencia-se na pesquisa “As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil” (FASFIL) (IBGE, 2010), desenvolvida pelo IBGE (2010), onde é possível constatar o crescimento dessas entidades. No início da década de 1980, havia cerca de 40 mil organizações atuando no Brasil. Em 2010, ano mais atual da pesquisa, verificou-se um crescimento de mais de 600%, totalizando mais de 290 mil instituições. É importante ressaltarmos que essa grande expansão ocorreu no Brasil em um período em que

o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado [...], a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado) e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (Peroni, 2006, p.14)

Assim, essa redefinição – do papel do Estado - iniciada na década de 1980 e ainda em vigência é considerada uma “política social sem direitos sociais” (Vieira, 1997, *apud* Peroni, 2008), e, para Pegoraro (2013), essa instabilidade do Estado resulta na própria sociedade buscando alternativa para solucionar seus problemas. O autor, ainda afirma que,

na medida em que amplos setores da população ficarão descobertos pela assistência estatal (precária, focalizada e descentralizada, ou seja, ausente em certos municípios e regiões e sem cobertura para significativos grupos populacionais) e também não terão condições de acesso aos serviços privados (caros), transfere-se para a órbita da “sociedade civil” a iniciativa de assisti-la mediante as práticas voluntárias, filantrópicas e caritativas, de ajuda mútua e de autoajuda. É nesse espaço que surgirá o que é chamado de “terceiro setor”, atendendo a população “excluída” ou parcialmente “integrada”, um quase “não cidadão”. (Montano, 2003, p. 179, *apud* Pegoraro, 2013)

Logo, justifica-se o aumento exponencial de mais de 600% – em quase duas décadas – dessas entidades, pois o neoliberalismo e suas estratégias capitalistas, esvaziaram o conteúdo democrático, ocasionando a separação entre o econômico e o político, e por consequência, se o Estado não “consegue” executar suas políticas, repassa a responsabilidade para a sociedade civil,

para evitar o caos social (Peroni, 2008). É na sociedade civil que se encontra o terceiro setor, que segundo Pegoraro (2013, p. 42) é composto não só, mas também, “por organizações privadas sem fins lucrativos, que atuam nas lacunas deixadas pelos setores públicos e privados, mas desenvolvem atividades de interesse público, buscam o bem-estar social”.

Gohn (2011, p. 26) corrobora a leitura de Peroni (2008) e Pegoraro (2013), afirmando que

as novas ONG's passaram a atuar como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria entre setores da comunidade local organizada, secretarias e aparelhos do poder público, segundo programas estruturados para áreas sociais com: educação, saúde, saneamento, meio ambiente, geração de renda etc. [...]. Na educação, por exemplo, atuam em programas com meninos e meninas em situação de risco face o mundo das drogas, treinamento e capacitação de profissionais da rede escolar.

É nesse sentido que as organizações do terceiro setor, que atuam na área educacional, têm a possibilidade de, por meio de práticas educativas, desenvolver uma formação cidadã, como uma prática social participativa e democrática.

Educação não escolar como prática educativa

A definição do conceito de educação estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), como aquela que abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas convivências humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, abre um caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais de educação (Gohn, 2010). Diante desse conceito de educação e tendo em vista que a propagação da expressão “educação não escolar” é recente e ainda está em processo de construção, torna-se imprescindível evidenciá-lo. Assim, Gohn (2010, p. 33) define-a como:

um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

Por isso, para a referida autora, sabendo-se da importância da educação não escolar, se torna relevante construir e implementar processos educativos no interior de grupos, associações, movimentos sociais etc. que contemplem a autonomia, que explicitem as diferenças entre ocupar espaços públicos somente, e tomá-los com visão crítica de mundo (GOHN, 2010). Dessa forma, ao abordarmos a construção e implementação de processos educativos, estamos inevitavelmente falando da intencionalidade pedagógica e da Pedagogia por trás das ações que serão realizadas nesses espaços. Segundo Libâneo (2004, p. 28),

o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal. Apesar disso, não deixa de ser surpreendente que as instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica.

Portanto, “pode-se dizer que a Pedagogia inventa as práticas educativas e seus processos. Isto significa que onde houver educação intencional – devidamente planejada - os conhecimentos pedagógicos serão acionados” (Fabris, Dal’Lgna, & Klaus, 2013, p. 12). Uma vez que os espaços não formais de educação desenvolvem práticas educativas com intencionalidade, compreende-se que são, igualmente, âmbitos de Pedagogia e que por consequência necessitam de pedagogos para, junto aos demais sujeitos que atuam ou participam dessas práticas, pensar as ações pedagógicas que ali serão desenvolvidas.

Dessa forma, entende-se que “o pedagógico e o educativo precisam caminhar juntos para se auto alimentarem e darem sentido às práticas; só a mútua articulação dessas esferas pode propiciar a busca reflexiva e crítica dos meios, dos dispositivos e das condições de ensino” para que assim as intencionalidades pedagógicas possam ser significativas (Franco, 2010 apud (Fabris, Dal’Lgna, & Klaus, 2013, p. 32). Contudo, dar significado a essas práticas, exige a compreensão de que elas são construídas com a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, independente esse qual for – formal, informal ou não formal. Por isso, a educação não escolar é uma prática educativa que deve ser explorada pela Pedagogia, responsável por investigar essas diferentes práticas que constituem o sujeito e objetivam sua transformação ((Fabris, Dal’Lgna, & Klaus, 2013). Ademais, a transformação da realidade do sujeito, segundo Garcia (2005) é uma das intenções da educação não escolar, que tem o compromisso de favorecer e oferecer diferentes possibilidades de exercício de diálogos e vivências.

Gestão pedagógica participativa em espaços não formais de educação

É pelo compromisso e em nome da construção de uma sociedade democrática e da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações sociais em que atuam, com as quais se relacionam, e das quais dependem, que se favorece a realização de atividades que possibilitam e condicionam a participação (Lück, 2011). Essa participação, segundo Lück et al. (2012, p. 18-19), caracteriza-se

por uma força de atuação consciente, pela qual membros de uma unidade social se reconhecem e assumem seu poder de exercer influência social, de sua cultura, e de seus resultados, poder este resultando de suas competências e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são feitas.

Assim, para que ocorra, é necessária uma atividade conjunta e consciente entre diferentes sujeitos. Levando em consideração que estamos abordando-a do ponto de vista da gestão pedagógica. Para fomentar nossa argumentação utilizaremos o conceito adotado por Bordenave (1994, p.32), quando afirma que participação, significa, objetivamente, estar incluído na

na criação do conhecimento, de um novo conhecimento, participação na determinação de necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade. Participação de todos aqueles que tomam parte no processo de educação e desenvolvimento.

Nesse cenário, com o ambiente apropriado, um grupo de pessoas em busca dos mesmos objetivos e uma gestão colaborativa, o “trabalhar participativamente” significará encontrar-se em um coletivo que está em processo de construção de suas ideias e de sua prática, de tal modo que todos estejam caminhando para o mesmo rumo. Além disso, para Lück (2011, p.75), o desenvolvimento de uma prática efetivamente participativa “vê a realidade globalmente em vez de mediante olhar fragmentador e dicotomizador”.

Uma vez que se assume o compromisso de participar, a possibilidade de uma ação na perspectiva de construção coletiva exige a presença de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, resultando na democratização das relações e intervenções que acontecem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico (Hora, 1994). Todavia, essa democratização dependerá do engajamento das partes interessadas no desenvolvimento de um espaço “pensado por todos e para todos”.

Além disso, para Hora (1994, p. 51), é importante ressaltar também que,

o planejamento participativo, pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com a sua ótica, seus valores e seu anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

Nesse sentido, os espaços de educação não escolar, ao proporem uma gestão que atue coletivamente na formação de suas práticas administrativas e pedagógicas, estarão formando cidadãos atuantes sobre sua vida e a dos outros, promovendo a sociabilidade e a busca pelo bem comum. Garcia (2005) também argumenta que a educação não escolar é um espaço que favorece a participação por meio do diálogo que permite a criação de novos conhecimentos. Logo, segundo Dalberio (2008), esse aprendizado gerado pelos debates e discussões coletivas, permitirão aos sujeitos participantes, um despertar de sua consciência crítica, frente à realidade.

Dessa forma, compreende-se que a gestão pedagógica participativa é fundamental, “pois é assim que todos os envolvidos no processo educacional da instituição estarão presentes nas decisões e construções propostas (planos, projetos, programas e ações) como no processo de implementação, acompanhamento e avaliação” (Libâneo, 2004, p. 316). Por fim, pode-se dizer que a gestão pedagógica participativa é uma “articulação de ações, um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimento social, porque ela própria se inscreve no fluxo das ações sociais” (Brandão & Streck, 2006, p. 31).

Metodologia

Contextualização do campo empírico

O Instituto Adelino Miotti (IAM) é uma organização do terceiro setor privada sem fins lucrativos que atua como espaço de educação não escolar e desenvolve ações sociais e educativas desde sua inauguração, em outubro de 2011. Localiza-se na cidade de Farroupilha, interior do Rio Grande do Sul - Brasil. Entre as ações que a instituição desenvolve, destaca-se o Programa Recriar, que objetiva oportunizar uma formação pessoal e profissional para jovens de 16 a 18 anos, qualificando-os para o mundo do trabalho e para a vida, possibilitando assim que se tornem profissionais bem-sucedidos no mercado atual e cidadãos ativos na sociedade. Em 2016, ano que o Instituto completou cinco anos de atividades, o Recriar ganhou um prêmio como uma das melhores práticas de responsabilidade social, entre cases nacionais e internacionais que participaram do Encontro Sul Americano de Recursos Humanos (ESARH).

O Programa atende jovens em situação de vulnerabilidade social da comunidade de Farroupilha (RS), sendo o único programa na cidade que oferece atividades nos turnos da manhã

e da tarde. No turno da noite, os jovens frequentam o Ensino Médio Regular. Todas as atividades oportunizadas pelo Recriar são gratuitas, bem como transporte, alimentação e uniforme.

Até ao ano de 2017, o Recriar desenvolveu sua metodologia pedagógica contando com a duração de dois anos para a realização das atividades. Porém, a partir de 2018, atendendo às exigências de readequação de sua carga horária, o Recriar passará a ter somente um ano de extensão. Como consequência disso, a metodologia pedagógica, estrutura e funcionamento do programa precisarão ser reconstruídos e reformulados para atender essa nova realidade. Surge assim, a oportunidade (necessidade) de escrever um novo plano de ensino, que poderá ser realizado de forma participativa e gerar significado, contando com todos os sujeitos envolvidos no programa (alunos, participantes egressos, gestão da instituição, representante da mantenedora, pais de alunos...), tanto no processo de construção, como de implementação das práticas pedagógicas propostas.

Delineamento da pesquisa

A pesquisa realizada caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, tendo em vista seu caráter participativo e propositivo no que tange à construção coletiva de práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar – campo empírico deste estudo. Para Gil (2008, p. 272), “por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes”.

À condução da investigação, utilizou-se o método da pesquisa-ação, que permite a construção do conhecimento com a participação de todas as partes interessadas, porque compreende a “pesquisa” como apropriação dos próprios sujeitos envolvidos e a “ação” como aplicação desta, com intuito de modificar a situação atual. Dessa forma, “a pesquisa-ação é uma técnica de intervenção coletiva e, portanto, uma técnica de mudança social” (Dionne, 2007, p.75).

Neste estudo, a gestão pedagógica participativa é compreendida pela articulação entre a coordenação pedagógica e pelos representantes de todas as partes integrantes do programa, que, juntos, irão colaborar na elaboração de um novo “plano de ensino”, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Esses sujeitos, que julgamos terem relevância para este estudo, são aqueles reconhecidos como pessoas que valorizam o programa e de alguma forma o influenciam. Este grupo denominaremos de Comitê do Programa Recriar (CPR). São eles: a presidente e vice-presidente do Instituto Adelino Miotti; a coordenadora pedagógica da instituição; a coordenadora de recursos humanos da empresa Soprano (mantenedora do Instituto); dois alunos egressos do programa; um aluno representante da turma que atualmente participa do Recriar; responsáveis (pai e mãe) de um aluno egresso do programa e os professores que ministram as demais atividades ofertadas pelo programa.

Assim sendo, a pesquisa efetivou-se através de reuniões quinzenais, com carga horária de 2h por encontro e iniciou-se em março de 2017. Dessa forma, a intervenção coletiva aqui proposta ocorreu na medida em que as reuniões aconteceram e novos conhecimentos foram elaborados pelos participantes, mediante a dialogicidade e estudos realizados nos encontros. Com o registro destes novos conhecimentos, a gestão pedagógica delineou o novo plano para o programa, validando-o com os partícipes, em todas as suas etapas, propondo a mudança na prática com os jovens que participam do Recriar, em 2018.

Na coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação participante e a criação de um diário de pesquisa para registro das ideias mais significativas de cada encontro. Para a análise de dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo.

Resultados

Dimensões da gestão pedagógica participativa

A partir do momento em que foram efetuados os convites para a participação no Comitê do Programa Recriar, houve um grande engajamento dos participantes em todas as etapas do processo e foi perceptível o interesse do coletivo para que se tivesse sucesso ao longo do desenvolvimento do percurso estabelecido para o estudo. Dito isso, considera-se importante ressaltar também que, durante o itinerário, foi necessário superar diferentes desafios que fizeram parte da construção de uma relação de respeito e confiança entre os sujeitos. Por isso, explicita-se o momento e o crescimento e desenvolvimento do grupo e sua contribuição para o Programa Recriar com o resultado desse trabalho, pois, conforme afirma Lück (2011) formas e pensamentos distintos direcionados aos mesmos fins cumprem um papel essencial na formulação de metas, formas de ação e opções de desenvolvimento futuro.

Em relação aos encontros destacam-se os momentos de participação e de construção de conceitos realizados pelo CPR, sempre se utilizando de fundamentação teórica para esse processo e do apoio da gestão pedagógica. Nesse cenário de troca coletiva, cada relato dos sujeitos, elucida o olhar de Gandin (1994), ao afirmar que ao relacionarmos fundamentos teóricos e ideias transformadoras de ordem pessoal, estamos gerando uma dinâmica de participação, na medida em que os sujeitos sentem que sua contribuição é um procedimento normal adotado pelo grupo. Dessa maneira, objetivando que todos os participantes pensassem o processo de construção coletiva durante todas as reuniões, o CPR construiu, unindo as falas de todos e concepções teóricas, o seguinte conceito para participação:

Participação, para o CPR é, apoiar e contribuir na construção do conhecimento coletivo de forma consciente, dialogando, analisando, influenciando, produzindo e atuando na elaboração de uma proposta de ensino que esteja alinhada com as expectativas de todas as partes interessadas.

Seguindo o percurso dos encontros, foi estudado e elaborado os valores, princípios e objetivos que o Programa Recriar fomentará a partir de 2018. Dando sequência aos encontros, os participantes debateram sobre o que consideram práticas pedagógicas significativas com estudos dirigidos abordando alguns conceitos teóricos.

Na sequência, por meio do diálogo, elaboraram de forma espontânea e coletiva, um conceito para prática pedagógica significativa que foi utilizado para pensá-las para o Programa Recriar:

Prática pedagógica significativa para o CPR é a implementação dos objetivos e intencionalidades educacionais do Recriar, por meio de atividades que promovam o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos participantes, com trocas de vivências, experiências e conhecimentos que fomentem a transformação consciente de suas realidades.

Dessa forma, a intervenção coletiva proposta se deu na medida em que as reuniões foram avançando e novos conhecimentos foram elaborados pelos participantes, mediante a dialogicidade, debate e estudos dirigidos realizados nos encontros, delineando assim, as práticas pedagógicas

significativas que serão desenvolvidas a partir de 2018. Com o registro desses novos conhecimentos, o CPR, ao longo dos encontros, desenhou e concebeu o novo projeto pedagógico para o Programa Recriar, sendo este validado pelos partícipes em todas as suas etapas, bem como aprovado em sua versão final no último encontro do CPR. O quadro abaixo, resume as práticas pedagógicas definidas pelo Comitê:

Quadro 1. Práticas pedagógicas Programa Recriar

Eixo Temático	Objetivo	Carga Horária Anual
Formação para a Vida	Oportunizar momentos de reflexão, construção e/ou reconstrução acerca dos valores morais e éticos que nos formam como ser humano, propiciando o desenvolvimento dos educandos para a formação de um cidadão ativo na sociedade, praticando os aprendizados adquiridos no Programa RECRIAR, também na escola, família e na sociedade.	430h
Estratégias de Comunicação Oral e Escrita	Aplicar adequadamente estratégias de comunicação oral e escrita, em diferentes situações em que se exerce o uso da linguagem.	80h
Língua Estrangeira: Inglês	Propiciar aos educandos a oportunidade de aprender e exercitar noções básicas em idiomas de abrangência universal, despertando a motivação e a curiosidade por línguas e culturas estrangeiras.	80h
Informática e suas Tecnologias	Desenvolver e estimular as potencialidades e habilidades dos educandos perante a prática informatizada, ampliando os conhecimentos no uso de ferramentas tecnológicas.	60h
Educação para a Saúde	Proporcionar a reflexão sobre a saúde física e mental, a cooperação e a convivência, respeito a limites, regras e normas, contribuindo para o desenvolvimento das relações inter e intrapessoal e para obtenção de uma maior qualidade de vida.	70h
Hora do Estudo	Oportunizar um momento destinado ao estudo do conteúdo da escola formal, buscando estratégias que auxiliem os educandos na aprendizagem, sanando as dificuldades encontradas na construção do conhecimento	80h
Total de Carga Horária Anual: 800h		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas contribuições do Comitê do Programa Recriar

Por fim, após essa jornada coletiva de aprendizagens, foi perceptível por meio da observação participante e das falas dos sujeitos, que o diálogo respeitoso e tolerante foi utilizado durante os encontros, mesmo quando as ideias apresentadas não eram convergentes. Ou seja, o CPR utilizou-se do diálogo para olhar o mundo (na perspectiva da pesquisa, o mundo do Recriar) e a própria existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação (Freire, 1993).

Para Streck e Adams (2006, p. 108), em função da cultura política, as organizações como o Instituto Adelino Miotti são permeadas por contradições e que,

encontrar um equilíbrio entre os diferentes interesses é uma tarefa árdua, pois as organizações da sociedade civil vivem, em geral, a tensão entre certa tendência ao corporativismo e a relação pública, tendo presente os interesses maiores do conjunto da sociedade. Como garantir uma mínima equidade, que não deixe de fora os setores desorganizados e contribua para privilegiar certos setores mais organizados?

Em nenhuma das etapas, o CPR demonstrou perder o foco, compreendendo que era necessário qualificar-se para tomar algumas decisões e que “*se aceitamos fazer parte desse grupo, temos que abraçar a causa, assim aprendemos mais também*” (Sujeito 4), o que representa o compromisso do Comitê, o qual se traduz na ação dos envolvidos no processo pedagógico, focada e identificada com os seus objetivos, valores, princípios e estratégias de desenvolvimento. [...] Portanto, a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos [...] tomando decisões em conjunto orientadas por esse compromisso [...]. (Lück, 2011, p. 51).

Enfim, o CPR demonstrou maturidade em compreender que, como nos assegura Lück (2011, p. 17), “a ideia de gestão participativa é um trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”.

Portanto, com o passar das reuniões, o CPR foi criando uma sintonia, que ocorreu por meio da troca de diferentes experiências e ideias, em que o grupo “*sentiu-se à vontade para falar e escutar* (Sujeito 1)”, exercitando a “*aprendizagem do escutar e não apenas ouvir*” (Sujeito 5), conhecendo “*a essência dos credos individuais e como isso se transforma quando ocorre a intervenção do coletivo*” (Sujeito 4) e percebendo assim, a “*importância e contribuição do conhecimento e do pensamento de cada um*” (Sujeito 9) em busca da construção das práticas pedagógicas do Recriar vista como “*a oportunidade de fazer a diferença na vida desses educandos, mesmo que eles não saibam*” (Sujeito 2).

Essas contribuições dos participantes do Comitê refletem que o processo participativo, é decisivo para que o grupo se constitua e se mantenha como tal.

Ou definitivamente se aposta na responsabilidade coletiva, fazendo com que o grupo responda como um todo pelas ideias e resoluções em que acredita e endossa, ou se permanecerá nas soluções intermediárias, em que certa esfera de poder mantém-se inatingível (Hora, 1994, p. 91).

Por fim, pode-se concluir que o Comitê do Programa Recriar foi um grupo que buscou utilizar, sempre que possível, o diálogo como posicionamento participativo, oportunizando a pesquisadora a possibilidade de observar a participação dos sujeitos integrantes desse estudo, gerando um sentimento de objetivo atingido no que diz respeito à participação do grupo em sua totalidade, em que cada indivíduo teve sua parcela de poder e a soma dessas parcelas formou o coletivo das práticas pedagógicas significativas.

Conclusão

No presente artigo afirmou-se o diferencial de uma gestão pedagógica participativa em organizações do terceiro setor, que fomentem os objetivos específicos e intencionalidades nas

ações educativas que se propõem desenvolver. Nesse cenário, os sujeitos da pesquisa delinearão as práticas pedagógicas para o Programa Recriar com uma visão de “realidade que pode ser transformada”, porém que demanda constante reflexão de suas intencionalidades por parte de quem a realiza.

Contudo, as organizações do terceiro setor que atuam com educação não escolar ainda galgam o reconhecimento do seu espaço como uma modalidade educativa que produz um conjunto saberes variáveis e flexíveis, objetivando o desenvolvimento de processos pedagógicos de formação para a cidadania, nos aspectos culturais, políticos e sociais.

Dessa forma, tratando-se de um estudo qualitativo, no qual o método de investigação utilizado foi a pesquisa-ação e sua premissa de intervenção coletiva, foi fundamental para o resultado conquistado com esse trabalho, a participação ativa dos sujeitos, que juntos, formaram o Comitê do Programa Recriar, no intuito de oportunizar o pensar pedagógico de forma cooperativa.

Em relação a gestão participativa, destaca-se a partilha de vivências, estudos dirigidos e escuta qualificada que o CPR empreendeu durante os encontros. Isso foi possível, pois o grupo promoveu dialógicos engajados, buscando sempre o interesse comum para a construção de uma cidadania coletiva. Aqui cabe destacar também a formação heterogênea do grupo, com uma faixa etária entre 16 a 70 anos, homens e mulheres com diferentes níveis de escolaridade e experiências pessoais e profissionais. Esse caráter diverso do Comitê oportunizou o compartilhamento de responsabilidades, numa articulação dinâmica e ativa dos sujeitos em que foi possível reconhecer, inclusive, os momentos que o próprio grupo percebeu como necessário e importante ampliar seus conhecimentos científicos para posteriormente seguir com o desenvolvimento dos princípios, valores e objetivos do Recriar.

Consoante ao compromisso participativo do grupo somaram-se as reflexões emanadas dos encontros e das necessidades evidenciadas pela troca coletiva, possibilitando, por meio da flexibilidade existente na educação não escolar, o encontro de diferentes saberes e a proposição, em conjunto, do delineamento fundamentado do projeto pedagógico do Programa Recriar. Enfim, é importante destacar também o papel humanizador da proposta pedagógica que o CPR delineou para o Recriar, pois compreendeu a formação humana no âmbito dos valores éticos e de solidariedade, no respeito as diferentes opiniões, e as formas de ser, pensar e estar na sociedade.

Em suma, esse artigo retrata que é possível pensar, de forma coletiva, práticas pedagógicas significativas para espaços de educação não escolar, configurando objetivos, intencionalidades explicitadas e modos de ação que busquem promover a missão para a qual cada organização do terceiro setor busca como espaço de transformação.

Referências bibliográficas:

- Bordenave, Juan (1994). *O que é participação* (Col. Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, Carlos Rodrigues, & Streck, Danilo (2006). *Pesquisa participante: A partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias e Letras.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN): Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- Dalberio, Maria Célia (2008). Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 47(3), 1-12. Disponível em <https://rieoei.org/deloslectores/2420Borges.pdf>
- Dionne, Hugues (2007). *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro.
- Fabris, Eli Henn, Dal'Lgna, Maria Cláudia, & Klaus, Viviane (2013). *Pedagogia: Cenários da carreira*. São Leopoldo: Unisinos.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandin, Danilo (1994). *A prática do planejamento participativo*. São Paulo: Vozes.
- Garcia, Valéria (2005). Um sobrevoo: O conceito de educação não escolar. In Margareth Park & Renata Fernandes (Eds.), *Educação não escolar: Contextos, percursos e sujeitos*. São Paulo: Editora Setembro.
- Gil, Antônio Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gohn, Maria da Glória (2009). Educação não escolar, educador(a) social e projetos de inclusão social. *Revista Meta: Avaliação*, 1(1), 28-43. Disponível em revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5
- Gohn, Maria da Glória (2010). *Educação não escolar e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Gohn, Maria da Glória (2011). *Educação não escolar e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Hora, Dinair (1994). *Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da gestão colegiada*. Campinas: Papyrus.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010>
- Libaneo, José Carlos (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia, GO: Alternativa.
- Lück, Heloísa et al. (2012). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lück, Heloísa (2011). *A gestão participativa na escola*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pegoraro, Ludimar (2013). *Terceiro setor na educação superior brasileira*. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas.
- Peroni, Vera Vidal (2008). Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 7, Itajaí, SC. Pesquisa em educação e inserção social. ANPED SUL.
- Streck, Danilo, & Adams, Telmo (2006). Lugares de participação e formação da cidadania. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, 6(1).

Conclusões do Eixo 1 – Políticas e Práticas da Educação e do Currículo

Síntese das comunicações relativas ao Eixo 1- Políticas e Práticas da Educação e do Currículo. Um olhar sobre os trabalhos apresentados

Por **Carla Figueiredo** (Comentadora do Eixo 1)

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

O eixo *Políticas e Práticas da Educação e do Currículo*, tal como o seu título indica, pretendia ocupar-se das dinâmicas inerentes ao desenvolvimento curricular, desde as políticas orientadoras às práticas existentes. Este texto refere-se a apresentações realizadas em 4 das 8 sessões dedicadas a este tema.

As apresentações realizadas neste eixo abordaram diferentes contextos educativos, desde o formal ao nível do pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, e do ensino superior; ao não formal, através de contextos não escolares. Apesar da diversidade das apresentações, destacam-se alguns temas, como é o caso das políticas educativas, com particular incidência nas políticas de flexibilidade e autonomia curricular, tema referido em vários trabalhos, possivelmente pela sua relativa novidade no atual panorama educativo. Também muito presente, de modo quase transversal às diferentes apresentações, esteve a procura de equilíbrio entre o discurso político orientador e o desenvolvimento do currículo no contexto da prática.

Sobre o primeiro aspeto, as apresentações versaram sobre o discurso político, as orientações curriculares, bem como as políticas existentes no sentido da promoção e atribuição de autonomia e poder de decisão aos professores, e de encorajamento de práticas de flexibilização, com particular ênfase nas promessas discursivas, nos sentidos velados, e na tradução dos princípios em práticas e processos educativos e curriculares. Fica evidente que os discursos encorajam práticas de maior flexibilidade e uma forte colaboração docente. Uma apresentação concebe a possibilidade de estas políticas poderem constituir uma alternativa ao movimento *GERM – Global Educational Reform Movement* – que visa a padronização dos currículos, cuja definição resulta de influências de grandes empresas e negócios que pretendem ver desenvolvidos determinados conteúdos em seu benefício. Apesar disso, algumas apresentações argumentam sobre o carácter centralista e de imposição, contrário à promessa de uma ação local e contextualizada. Assente na análise do texto político sobre autonomia e flexibilização, discute-se o sentido velado de uma política *top-down*, escondido por uma promessa de descentralização do poder. As apresentações tiveram como referência os contextos português e brasileiro, tendo revelado algumas semelhanças entre os dois contextos.

Sobre as práticas, as apresentações centraram-se no poder de decisão atribuído aos professores e ao modo como, diariamente, procuram alcançar um equilíbrio salutar entre as orientações recebidas e as exigências de que são alvo, e a resposta às necessidades dos contextos e alunos. As apresentações tornam evidente que as práticas pedagógicas e curriculares têm

subjacente a intenção de promover o desenvolvimento dos alunos, a sua aprendizagem e sucesso, resultando na interpretação e tradução do discurso orientador no contexto da prática. Argumenta-se que o discurso político não é imune às crenças, conhecimentos e características dos agentes implementadores, neste caso, os professores. Conclui que há um trabalho constante de negociação entre as obrigações e normas provenientes dos discursos e as práticas curriculares desenvolvidas no contexto da prática. Os professores são agentes dessa negociação unilateral e individual, no alcance de um equilíbrio salubre nos contextos educativos. Apesar disso, são identificados, em algumas apresentações, constrangimentos sentidos pelos professores, nomeadamente sentimentos de desconfiança e desconforto com a mudança e a adoção de práticas novas, e com o aumento da carga de trabalho. É identificada uma polissemia de sentidos que oscilam entre alguma autonomia docente ao nível das decisões de desenvolvimento do currículo, e o cumprimento de exigências.

As apresentações tiveram também como foco algumas iniciativas de promoção do sucesso escolar e o seu impacto nos quotidianos, de que são exemplo o programa *Fénix*, a iniciativa *Turma+*, e o programa *Mais Sucesso Escolar*, assim como o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*. Conclui-se, nestas apresentações, sobre o carácter centralista, homogeneizador e performativo destas ações que visam a normalização. Este fenómeno é ainda discutido por uma apresentação sobre a disciplina de Filosofia no ensino secundário, que questiona a influência que programas internacionais de avaliação de resultados – *PISA* – têm na desvalorização de disciplina de natureza mais reflexiva, mais abstrata e menos performativa, de que são exemplo a filosofia. Apresenta uma análise crítica dos exames que, possivelmente sob influência desta visão sobre educação, apresentam uma perspetiva utilitarista do conhecimento, valorizando a exposição de conteúdos e não a consciência crítica dos alunos e a sua capacidade de reflexão

Foram ainda apresentados trabalhos que tiveram como foco contextos alternativos de educação, nomeadamente contextos não formais, sublinhando a valência e importância destes espaços e tempos de educação na formação integral dos sujeitos. Destacam-se também trabalhos sobre o ensino superior, um focado na necessidade de promover a inovação nas práticas pedagógicas, nomeadamente através de iniciativas de premiação de docentes; e outro focado no impacto que o Processo de Bolonha teve na autonomia dos estudantes, e que alerta para o facto de, ao contrário do esperado, este processo ter culminado em um maior número de horas de contacto e uma maior carga de trabalho.

Destaca-se, ainda, uma apresentação sobre a necessidade de repensar a organização da formação de professores, no sentido de quebrar com tendências tradicionalistas, patentes no planeamento de aulas feito por futuros professores. E, ainda, uma apresentação que discute a importância de se pensar a educação escolar além do momento formal e tradicional de sala de aula, e sublinha a ideia de que para que a escola se assuma como um tempo-espço de formação e desenvolvimento global dos seus alunos, necessita de se munir de recursos e profissionais com competências e saberes diferenciados, num trabalho conjunto e concertado.

As apresentações aqui consideradas trazem, implícita, a noção de que as políticas e práticas educativas não podem ser pensadas como duas peças isoladas, mas sim como dois elementos interconectados. Fica, também, clara a ideia de que há um certo desfasamento entre discursos e práticas, no sentido em que o discurso não é informado pela prática e, conseqüentemente torna-se imposto e não articulado.

No que concerne à política educativa e curricular, ressalta a ideia de que os discursos políticos são resultado de influências externas e jogos de interesses e poder. Para além disso, parece ser possível afirmar que existem sentidos velados e/ou contraditórios entre os pressupostos de partida e as orientações para o seu cumprimento. Tomando como exemplo o que foi apresentado relativamente a programas de educação compensatória e de promoção de sucesso educativo, e mesmo as políticas no sentido da flexibilização e da autonomia curricular e docente, parece estar implícito um sentido homogeneizador e normalizador nas orientações para aplicação da política.

Por outro lado, as apresentações tornam claro que o discurso político está sujeito a interpretações e traduções, processos de negociação e de recontextualização, na linha do que já vem sendo defendido por Bowe, Ball e Gold (1992), no momento da sua aplicação, inerentes à natureza humana dos agentes no terreno, ou seja, às crenças e características dos professores e agentes educativos responsáveis e responsabilizados pela sua implementação e desenvolvimento. Levanta-se, aqui, a questão do poder de decisão dos professores, algo que é também comumente trabalhado por autores como Ball, Maguire e Braun (2011) Leite (2002), Priestley, Biesta e Robinson (2015), e outros. No fundo, discute-se o papel dos professores enquanto decisores curriculares, o seu poder de agência, e o uso que dele fazem no sentido da procura de um equilíbrio entre determinadas exigências presentes no discurso oficial e político e as características e necessidades dos contextos e seus elementos. Questiona-se a suposta autonomia atribuída por esses mesmos discursos legais, trazendo à discussão conflitos e constrangimentos, resultantes ao nível das práticas que, muitas vezes, culminam em oscilações nos modos de trabalho e escolhas feitas pelos profissionais em educação.

Em síntese, apesar de as apresentações focarem temas, à partida, diversificados, os sentidos subjacentes e conclusões dos estudos culminam em argumentos semelhantes e que se ligam entre si: pensar a educação e os modos de desenvolvimento do currículo é mais do que considerar conteúdos e a transmissão dos mesmos. Para alcançar uma educação, formação e desenvolvimento global dos alunos, enquanto cidadãos e futuros profissionais, é fundamental que se considerem as várias partes e elementos que constituem os processos educativos, desde os momentos que antecedem os processos de ensino-aprendizagem, como é o caso da formulação de políticas, da formação de profissionais, da constituição de equipas pedagógicas e do planeamento da ação pedagógica; aos modos de trabalho em contexto educativo, passando estes pelas abordagens e práticas pedagógicas, pela colaboração e trabalho conjunto e concertado entre profissionais, pelo modo como os currículos e os conteúdos são trabalhados.

Referências bibliográficas:

- Leite, C. 2002. O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bowe, Richard; Ball, Stephen J. & Gold, Anne (1992). *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge
- Ball, Stephen, J.; Maguire, Meg & Braun, Annette (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge
- Priestley, Mark; Biesta, Gert & Robinson, Sarah (2015). *Teacher agency: what is it and why does it matter?* In René Kneyber & Jelmer Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134-148). London: Routledge.

Síntese das comunicações relativas ao Eixo 1 – Políticas e Práticas da Educação e do Currículo

Por **Lurdes Rodrigues** (Comentadora do Eixo 1)

Ao longo das quatro sessões paralelas do Eixo 1 em que estive presente como Comentadora, as 18 comunicações apresentaram estudos com temáticas diversas, em contextos também diferentes, mas atravessados, contudo, na sua maioria, por uma preocupação comum de compreender e questionar a influência das políticas globais e nacionais e sua recriação e interpretação nos contextos da prática educativa.

Tendo sido realizados em locais geograficamente distantes como Brasil, Angola, e Portugal, estes estudos mostram, por um lado, dimensões muito circunscritas a um tempo-lugar muito específico – como o caso do *processo de construção da oferta de educação escolar pública*, em Angola, ainda muito longe de ser concretizado – e, por outro, de um modo geral, evidenciam possibilidades e constrangimentos decorrentes de conceções e práticas de currículo diversas, apontando condições em que decorre a interpretação e recontextualização de diferentes políticas.

As temáticas em estudo abrangem um vasto leque de contextos, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, no quadro da educação escolar e extraescolar.

Num primeiro grupo, situam-se os artigos cujo objetivo principal é o de analisar a influência das políticas educativas e do currículo escolar na demanda de melhores oportunidades de aprendizagem e de promoção de melhoria educativa. Algumas pesquisas enfatizam circunstâncias em que conceções e práticas curriculares, por se afigurarem como hegemónicas e não permitirem que todas as crianças e jovens consigam efetivamente aprender, contribuem para o aumento do insucesso e abandono escolar e, conseqüentemente, para o aumento das desigualdades e da discriminação em vez de permitirem maiores oportunidades de justiça social.

No entanto, num quadro de ambigüidade em que políticas e práticas se interpelam reciprocamente, são também identificados casos em que os efeitos destas políticas curriculares decorrem de uma reinterpretção nos contextos da prática gerando desafios permanentes aos atores locais, organizações, docentes, alunos, comunidades, apontando, em boa parte dos casos, para oportunidades de conceção de praticas inovadoras e melhores condições de aprendizagem para os alunos, acentuando a sua participação no processo. Neste campo inserem-se alguns dos artigos cujo foco se enquadra, por exemplo, no recente Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que, em Portugal, pretende salvaguardar uma educação mais inclusiva e mais justa.

No caso de algumas das pesquisas realizadas no Brasil, são ainda apresentados cenários mais complexos onde a propósito, por exemplo, dos movimentos migratórios forçados ou a invisibilidade da violência sobre as crianças, se apontam indícios de conceções e práticas contra-hegemónicas, através das quais a educação em geral e a escolas em particular, num quadro conflitual e de instabilidade, poderá constituir-se uma oportunidade de melhoria na vida de muitas crianças e jovens.

Eixo 2: Avaliação e Qualidade Educativa

As práticas de avaliação das aprendizagens nas escolas primárias da Cidade de Maputo e Matola

Santa Mónica Mugime

Academia de Ciências Policiais

smugime@yahoo.com.br

Olga Judite Jamisse

Academia de Ciências Policiais

fjudite@yahoo.com.br

Resumo

O artigo dá conta das práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores do Ensino Primário nas escolas das cidades de Maputo e Matola e tinha como objectivo conhecer as práticas de avaliação mais usadas pelos professores. Partiu-se do pressuposto de que a forma como a avaliação é orientada pelos professores, pode contribuir ou não para a promoção de melhores aprendizagens dos alunos. Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa através da aplicação do inquérito por questionário e da análise de documentos oficiais que regem o Sistema de Educação em Moçambique. Os resultados da pesquisa evidenciam que nas escolas estudadas, os professores inquiridos recorrem com maior frequência ao trabalho escrito individual e aos testes escritos individuais. As práticas de avaliação como o trabalho escrito em grupo, apresentação oral de trabalho em grupo seguido de debate, portfólio, trabalho de projecto, tal como evidenciam os discursos das políticas educacionais e de formação de professores, são pouco usadas. Em função destes resultados, considera-se que há uma divergência entre as práticas de avaliação propostas nas políticas de educação e de formação de professores e as que os professores utilizam.

Palavras-chave: Práticas; Avaliação; Professores; Ensino Primário

Abstract

The article reports on the assessment practices developed by primary school teachers in schools in Maputo and Matola cities and aimed to know the assessment practices

most used by teachers. It was assumed that the way the assessment is guided by teachers, may or may not contribute to the promotion of better student learning. To this end, a mixed, quantitative and qualitative methodology was used through the application of the questionnaire survey and the analysis of official documents governing the Education System in Mozambique. The research results show that in the schools studied, the teachers interviewed use more frequently the individual written work and the individual written tests. Assessment practices such as group writing, oral presentation of group work followed by debate, portfolio, project work, as evidenced by the discourses of educational and teacher education policies, are barely used. Based on these results, it is considered that there is a divergence between the evaluation practices proposed in the policies of education and teacher training and those that teachers use.

Keywords: *Practices; Evaluation; Teachers; Primary School*

1. Introdução

Os paradigmas educacionais actuais e as novas propostas curriculares primam por conceber uma grande importância à avaliação, reiterando que ela deve ser “emancipatória, (Saul, 1995), mediadora (Hoffmann, 1998), “contínua/formativa” (Fernandes, 2005) concebendo-a como mais um elemento do processo de ensino-aprendizagem, servindo não só de instrumento de medição dos resultados, mas também, como meio de conhecer o resultado das acções didácticas dos professores.

A avaliação ainda assente em modelos tradicionais, continua a dominar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, na sua forma classificatória. Este tipo de avaliação, pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas, ou seja, os alunos que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outros, com características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização.

É nesta óptica que se desenvolveu este estudo focalizando práticas de avaliação desenvolvidas por professores do Ensino Primário em Moçambique nas cidades de Maputo e Matola.

O estudo parte do pressuposto de que a forma como a avaliação é feita ou orientada pelos professores, pode contribuir ou não para a promoção de melhores aprendizagens dos alunos e procurou responder as seguintes questões de investigação:

- Quais as práticas de avaliação das aprendizagens mais usadas por professores do Ensino Primário?
- Que características têm as práticas de avaliação que para os professores do ensino primário promovem melhores e mais aprendizagens?
- Qual é a relação que existe entre as práticas curriculares mais usadas por professores e as políticas de educação e processos de formação por eles vividos?

Na base das questões de investigação, formuladas definiu-se o seguinte objectivo geral: Conhecer as práticas de avaliação desenvolvidas por professores do Ensino Primário nas escolas

das cidades de Maputo e Matola. Especificamente, o estudo procurou responder aos seguintes objectivos:

- Identificar as práticas de avaliação mais usadas por professores do Ensino Primário;
- Caracterizar as práticas de avaliação que para os professores do ensino primário promovem melhores e mais aprendizagens; e
- Relacionar as práticas de avaliação com as políticas de educação e de formação de professores por eles vividas.

Em termos de estrutura o estudo apresenta a introdução, os procedimentos metodológicos usados para a realização do mesmo, o marco teórico e conceptual que fundamenta a pesquisa, apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, as considerações finais e por fim as referências bibliográficas, sem as quais teria sido impossível a concretização deste trabalho.

2. Procedimento metodológico

Do ponto de vista metodológico, o estudo sobre prática de avaliação foi desenvolvido nas escolas primárias localizadas nas cidades de Maputo e Matola seleccionadas ao acaso e resultou de uma combinação de abordagens, quantitativa e qualitativa que nos ajudaram a identificar as práticas de avaliação mais usadas pelos professores, no quotidiano da sala de aula. Para a materialização destas abordagens foram usadas as seguintes técnicas de recolha de dados: Pesquisa bibliográfica e documental. A partir destas técnicas foi possível explorar os conteúdos da literatura usada sobre concepções e práticas de avaliação em uso na perspectiva em que se orienta este estudo e dos documentos oficiais que traduzem políticas educacionais e de formação de professores, sobretudo os que estão ligados ao ensino primário.

Outra técnica usada na recolha de dados, foi o questionário que nos permitiu captar opiniões dos professores sobre as práticas curriculares mais frequentes ou mais usadas no seu dia-a-dia na sala de aula que práticas consideram promotoras de melhores aprendizagens e o que se pode depreender delas, em relação ao poder de “decisão curricular” que os professores assumem no processo da implementação do currículo. Dito do outro modo, a capacidade de adaptação e de superação do “discurso oficial” (Bernstein, 1993) presente nas políticas educacionais e sobre a formação de professores.

O questionário foi administrado aos professores que leccionam no Ensino Primário. A análise documental foi feita na base da técnica de análise de conteúdo e os dados resultantes da administração do questionário foram analisados seguindo procedimentos estatísticos simples. Com efeito, foram definidas as seguintes categorias /dimensões: Práticas de desenvolvimento curricular mais usadas; relação entre práticas curriculares e as políticas educacionais que regem o Subsistema do Ensino Primário.

No geral a pesquisa obedeceu às seguintes etapas:

- Revisão da literatura e construção do marco teórico e conceptual do estudo;
- Recolha e estudo dos documentos normativos no contexto do Sistema Educativo Moçambicana;
- Preparação dos questionários;
- Preparação da base de dados com recurso ao pacote estatístico SPSS versão 20;

- Administração do questionário nas escolas, seguida de lançamento e processamento de dados estatísticos, ao mesmo tempo que se fazia a transcrição dos excertos do texto dos documentos normativos que foram objecto de análise para uma matriz que continha dimensões de análise; interpretação desses discursos tomando em consideração as referências teóricas que nos orientam e que suportam o estudo e, por fim, a produção do relatório.

2.1. Caracterização da amostra

A amostra do estudo foi estratificada em escolas primárias da Cidade de Maputo e escolas primárias da Cidade de Matola, num total de 13 estabelecimentos de ensino. Em cada um dos estratos foram definidos os sub-estratos das categorias dos professores do EPI e o sub-estrato das categorias dos professores do EPII. A amostra desenhada era de 230 professores, porém, na prática conseguiu-se recolher 217 questionários. O nível de cobertura situou-se a 94.3%. Os professores que participaram do estudo foram seleccionados aleatoriamente e recorreu-se a lista dos professores das classes abrangidas pelo estudo fornecida pelo Sector Pedagógico. Assim, em cada escola (estrato) foram inquiridos 16 a 17 professores (Tabela 1).

Tabela1: Descrição da amostra

Estratos	Nº de Escolas seleccionadas	Sub-estratos/Categorias dos inquiridos	
Escolas primárias das Cidade de Maputo	7	Professores do EPI	150
		Professores do EPII	67
Escolas primárias da Cidade da Matola	6		
Total	13		217

2.2. Questões éticas da investigação

Em todo o processo de recolha de dados foram acautelados os princípios éticos da investigação, nomeadamente: os princípios de honestidade, a partir do qual explicou-se aos participantes da pesquisa as responsabilidades das pesquisadoras solicitando o consentimento informado, ou seja, solicitando, de forma livre e espontânea vontade a sua colaboração nesta pesquisa. Adicionalmente, garantiu-se a confidencialidade das respostas que iriam fornecer, bem como o anonimato no preenchimento do questionário.

3. Avaliação: Conceitualização

O interesse por clarificar o conceito e a essência da avaliação tem sido constante no seio dos que participam do processo de ensino-aprendizagem. Na literatura referente à avaliação das aprendizagens dos alunos, é notória a complexidade que caracterizou a evolução do próprio conceito de avaliação.

O conceito de avaliação foi evoluindo com o tempo desde as concepções mais antigas sobre avaliação como medida até as concepções recentes que emergem no contexto do novo paradigma educacional, onde esta passa a ser entendida como um processo de “emancipação, de negociação ou construção e mediadora”.

A partir desta base nota-se que não há unanimidade entre os autores sobre avaliação, todavia, é comum identificar-se três a quatro concepções sobre avaliação: classificatória, diagnóstica, formativa e emancipatória (Meneghel, 2009), o que corresponde a avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção (Fernandes, 2005).

A ideia de avaliação como classificação ou medida, que caracteriza o paradigma tradicional de ensino é referida por vários autores Backes (s/d), Fernandes (2005), Saul (1999), Cappelletti, et al (1999), Bonniol & Vial (2003), entre outros.

Segundo Fernandes (2005:56-57),

A avaliação e medida são sinónimos e em termos práticos, de sala de aula pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados, ou seja, uma perspectiva em que, classificar, seleccionar e certificar são as funções da avaliação por excelência, os conhecimentos são o único objecto de avaliação, os alunos não participam no processo de avaliação, a avaliação em geral é descontextualizada, privilegia a quantificação dos resultados em busca da objectividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador), a avaliação é referida a uma norma ou padrão, onde os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

Meneghel (2009) vê avaliação classificatória como herança do ensino tradicional, em que a metodologia de ensino é centrada na reprodução de uma técnica/ou conteúdo e na aquisição de habilidades de modo que, há ênfase no fazer ditado pelo professor e não no conhecimento construído pelos estudantes; não há processo de reconstrução do saber, mas sim a preocupação com o avançar no conteúdo previsto nas unidades didácticas. O acto de avaliar neste sentido, é concebido como um ritual específico que visa buscar resultados que são quantificados pelos números, pelas notas e pelas médias.

Segundo Luckesi (1998, p. 92), etimologicamente o termo avaliar provém do étimo latino da composição “*a-valere*” quer dizer “dar valor a (...)”. O conceito de avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, acto ou curso de acção”. Para este autor, o acto de avaliar não se limita em classificar se é positivo ou negativo o objecto avaliado, mas requer que o avaliador tome uma decisão.

Outros autores apresentam este conceito na perspectiva libertadora, quando consideram avaliação como “uma operação descritiva e informativa, independente face à classificação” (Ribeiro, 1999, p. 75). No entender da autora, avaliação acompanha o desenvolvimento do aluno na dinâmica da sua aprendizagem indicando o que já foi conseguido e o que constitui dificuldade e como ultrapassar.

Vale a pena associar a esta forma de conceber avaliação a perspectiva de, Marino, Leite e Fernandes (2013, p. 306) segundo a qual, avaliação deve ser percebida como meio de

melhorar a educação, ou seja, “um dispositivo para que assim, professores e alunos usufruam das vantagens do acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem”.

Ainda nesta reflexão, Barreira e Pinto (2005, p. 26) olham para avaliação “a partir de três linhas de entendimento: a descritiva (medida e estimação); a normativa (estatística e critério) e a tomada de decisão (presença e ausência)”. Está subjacente aqui, a ideia de avaliação como processo que deve preocupar-se não somente pela quantificação dos resultados, mas também pela qualidade que esses mesmos resultados representam.

No entanto, independentemente da concepção que cada autor adopta em relação à avaliação, fica evidente que ao falar-se da avaliação como classificação é o mesmo que avaliação como medida, julgamento, avaliação do rendimento escolar, por objectivos (Fernandes, 2005, Saul, 1999, Bonniol e Vial, 2001); avaliação como excelência (Perrenoud, 1999), entre outras denominações e neste trabalho considera-se avaliação como um processo emancipatório, democrático e negociável e mediado (Fernandes, 2005; Afonso, 2000; Hoffmann, 1998; Cappelletti, et al, 1999).

Por isso, avaliação deve ser concretizada num processo de interacção entre o professor que avalia e os alunos que são avaliados, como meio de construção do *feedback*, “um processo de fazer criticar – fazer critica” (Marinho, Leite e Fernandes, 2013, p. 309).

Neste sentido, cabe aos professores contribuírem em práticas de avaliação que vão para além da mera classificação dos alunos, desenvolvendo outras orientadas para a melhoria das aprendizagens. Nisso corrobora-se com Luckesi (2006, p. 18) ao afirmar que “o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem”.

Nesta ordem de ideia e à semelhança de Marinho, Leite e Fernandes (2013) há que desenvolver práticas de avaliação na sua modalidade formativa como dispositivo gerador de maior sucesso escolar educativo.

Por isso, cabe a escola e aos professores organizar-se de modo a tornar avaliação, um dispositivo de formação ao serviço da escola (idem), uma concepção de avaliação fundamentada no paradigma crítico que entende avaliação como um processo de “construção e de negociação” (Fernandês, 2005); avaliação como processo mediador (Hoffmann, 1998), avaliação como emancipação ou avaliação democrática (Cappelletti, 1999), avaliação como regulação e emancipação (Afonso, 2000), avaliação emancipatória (Saul, 1999). É este quadro conceitual que orienta este estudo.

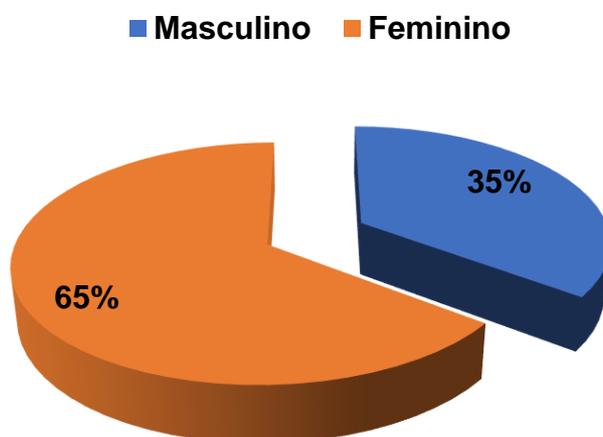
4. Apresentação e análise dos resultados

O estudo sobre as práticas de avaliação usadas pelos professores do ensino primário exigiu a recolha de dados nas escolas primárias localizadas nas cidades de Maputo e Matola. Forma no total 13 escolas, sendo 7 na Cidade da Matola e 6 na Cidade de Mputo.

4.1. Perfil dos inquiridos

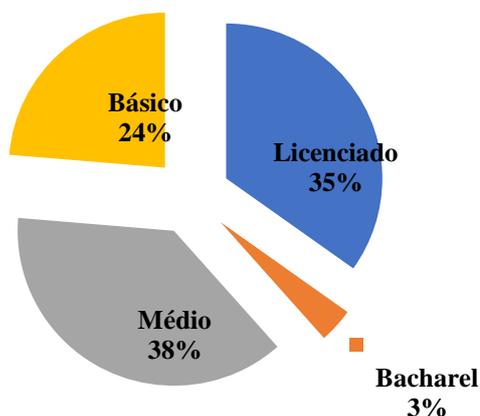
Dos 217 professores que participaram do estudo, a maioria (64.7%) são do sexo feminino (Gráfico 1).

Gráfico 1. Sexo dos inquiridos



O grau académico dos professores inquiridos foi uma das variáveis que interessou captar nesta pesquisa, de modo a perceber a influência que pode exercer na escolha de uma ou outra prática avaliativa no dia-a-dia na sala de aula. Assim, dos 217 professores inquiridos 35% possuem o grau de Licenciado, 3.6% bacharel, 38% nível médio e 24 % nível básico (gráfico 2).

Gráfico 2: Grau académico dos professores inquiridos



As classes que os inquiridos leccionavam variavam da 1ª a 7ª classe. No entanto, a maioria dos professores inquiridos leccionavam 2ª classe (22.2%) (tabela 2).

Tabela 2. Classe que os professores inquiridos leccionavam

Classe	Frequência	%
1 ^a	24	11.0
2 ^a	41	18.9
3 ^a	26	11.9
4 ^a	30	13.8
5 ^a	29	13.6
6 ^a	37	17.5
7 ^a	30	13.4
Total	217	100.0

Sobre o tempo de serviço, dos 186 professores que responderam a esta questão a maioria tem 10 anos de serviço o que corresponde a 8.3%. Existe uma tendência regressiva para os intervalos subsequentes, o que leva a afirmar que são professores na sua maioria sem muita experiência no processo de ensino-aprendizagem.

4.2. Práticas de avaliação usadas com frequência pelos professores das escolas primárias das cidades de Maputo e Matola

Para uma melhor identificação das práticas de avaliação usadas com frequência pelos professores do ensino primário, foram arroladas várias práticas de avaliação que podem ser usadas pelos professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tais como: testes escritos individuais, trabalho escrito individual, trabalho escrito em grupo, apresentação oral de trabalho em grupo seguido de debate, questionamento oral, portefólio, exercícios de autocorreção, auto-avaliação, trabalhos de projectos, teste oral e experiência com o aluno no trabalho de campo.

De todas as práticas avaliativas acima mencionadas, o trabalho escrito individual (94%) foi indicado pelos professores inquiridos como prática mais usada. Porém, de forma decrescente também são usados os testes escritos, (92%), questionamento oral (68%) e exercícios de autocorreção (52%).

O trabalho escrito em grupo, (65.0%), teste oral (60.0%), e apresentação oral de trabalho em grupo, (42.0%) são as práticas usadas com pouca frequência. O portefólio (79%), os trabalhos de projecto (78%), experiência com os alunos nos trabalhos de campo (59%) e a auto-avaliação (40%), são práticas que os professores não usam (tabela 3).

Tabela 3. Práticas de Avaliação mais usadas pelos professores inquiridos.

Práticas avaliativas	Usada com frequência	Usada poucas vezes	Não usada
Testes escritos individuais	91.7%	8.3%	0
Trabalho escrito individual	94%	5.5%	0.5%
Trabalho escrito em grupo	23.4%	65.4%	11.2%
Apresentação oral de trabalho em grupo com debate	31.5%	42.4%	26.1%
Questionamento oral	68.4%	26.4%	5.2%
Portfólio	8%	12.6%	79.4%
Exercícios de auto correcção	51.6%	25.5%	22.8%
Autoavaliação (participação, dinâmica do grupo, relatório escrito)	25.7%	34.2%	40.1%
Trabalho de projecto	1.7%	20.2%	78.1%
Teste oral	16%	59.6%	24.5%
Experiência com os alunos no trabalho de campo	10.1%	31.3%	58.7%

Como se pode depreender o trabalho escrito individual e os testes escritos individuais constituem as práticas de avaliação dominantes no contexto das escolas primárias estudadas. A propósito Luckesi (1998, 2006) refere que o domínio dessas práticas encontra explicação na “pedagogia de exame. Para o autor, a implementação deste tipo de pedagogia leva o professor à prática de “um terrorismo homeopático”, que se manifesta em este dizer aos seus alunos “estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova (...)” (idem, p. 19).

Nesta perspectiva os alunos não se dedicam as aulas com o intuito de desenvolver o seu conhecimento, mas, por temerem tirarem notas negativas nas provas. Esta forma de entender avaliação retira-lhe a função pedagógica, de esta ser um veículo que dá informação sobre o percurso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e de auxílio na melhoria do mesmo. A par das práticas avaliativas mais usadas pelos professores pode se referir que avaliação é entendida como sinónimo de medir, cuja função é de classificar, seleccionar e certificar.

As práticas de avaliações desenvolvidas pelos professores inquiridos enquadram-se nas três gerações de avaliações mencionadas por Guba e Lincoln (1989) e que Fernandes (2005), por sua vez, faz referência, que se resumem em medir, descrever e formular juízo de valor sobre os alunos deduzindo-se que a concepção de avaliação ainda presente nos professores é tradicional.

4.3. Percepções dos professores do Ensino primário sobre as práticas avaliativas que promovem mais aprendizagens

A par das práticas mais usadas na avaliação das aprendizagens, foi necessário captar dos professores inquiridos a sua opinião sobre as práticas avaliativas consideradas mais adequadas na promoção de mais e melhores aprendizagens. Assim, dos 202 professores que responderam a esta pergunta, 91.1% referiram-se ao trabalho escrito individual (TPC), 87.4% aos testes escritos individuais e 65% o questionamento oral como sendo as práticas que mais promovem aprendizagens dos alunos.

O portefólio (53.2%), trabalhos de projectos (46%), experiência com os alunos/trabalho de campo (32%), foram as práticas identificadas como sendo aquelas que não promovem melhores aprendizagens (tabela 4).

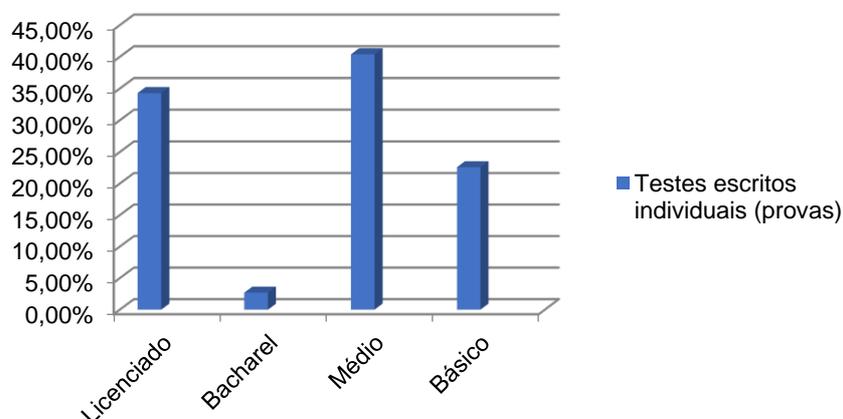
Tabela 4. Práticas avaliativas que promovem mais aprendizagens

Práticas avaliativas	Provem mais	Provem Menos	Não Provem
Testes escritos individuais (Provas)	87.4%	12.6%	
Trabalho escrito individual	91.1%	7.8%	1%
Trabalho escrito em grupo	54.5%	39%	6.4%
Apresentação oral de trabalho em grupo com debate	64.1%	18.8%	17.1%
Questionamento oral	64.7%	27.4%	7.9%
Portfólio	21.8%	19%	53.2%
Exercícios de auto correcção	57%	29.7%	13.4%
Autoavaliação (participação, dinâmica do grupo, relatório escrito)	51.7%	27.3%	21%
Trabalho de projecto	26.7%	27.3%	45.9%
Teste oral	49.2%	33%	17.8%
Experiência com os alunos no trabalho de campo	50%	18.5%	31.5%

A percepção dos professores sobre as práticas de avaliação, entendidas como as que promovem melhor e mais aprendizagem nos alunos, é contrária as teorias actuais de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. As novas teorias apelam para que o professor observe o princípio de negociação, construção e interactividade estabelecendo uma relação de simetria entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Como elucida Fernandes (2005) avaliação é aquela que participa na construção do conhecimento social dos alunos, o que significa que os professores deviam privilegiar a avaliação diagnóstica e formativa na verificação e no melhoramento do processo de ensino.

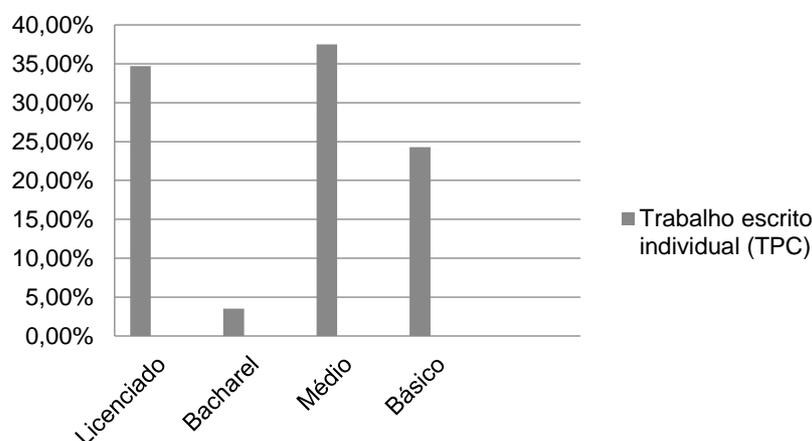
Uma análise comparativa entre o grau académico e o uso dos testes escritos individuais enquanto prática avaliativa mais usada por professores, constatou que os professores que possuem o nível médio apresentam maior tendência de usar os testes escritos individuais em relação aos restantes graus académicos (40.4%) (Gráfico 3). Esta situação verifica-se também quando comparado com trabalho escrito individual.

Gráfico 3. Análise comparativa entre o grau académico e o uso do teste escrito individual



Na mesma linha de pensamento, interessou também analisar a opinião dos professores inquiridos em relação aos instrumentos de avaliação tidos como os que promovem melhores e mais aprendizagens. A análise feita revelou que os professores que possuem o nível médio têm maior tendência em considerar o trabalho escrito (TPC) (37.5%) (gráfico 4).

Gráfico 4. Análise comparativa entre o grau académico e o uso do trabalho escrito individual (TPC)



De igual modo, em relação a classe que os inquiridos leccionavam constatou-se que os testes escritos individuais (provas) e trabalho escrito individual (TPC) são mais usados por professores da 2ª Classe (19.9% e 21.6%), respectivamente (gráficos 5 e 6).

Gráfico 5. Análise comparativa entre o uso do teste escrito individual (Prova) e a classe

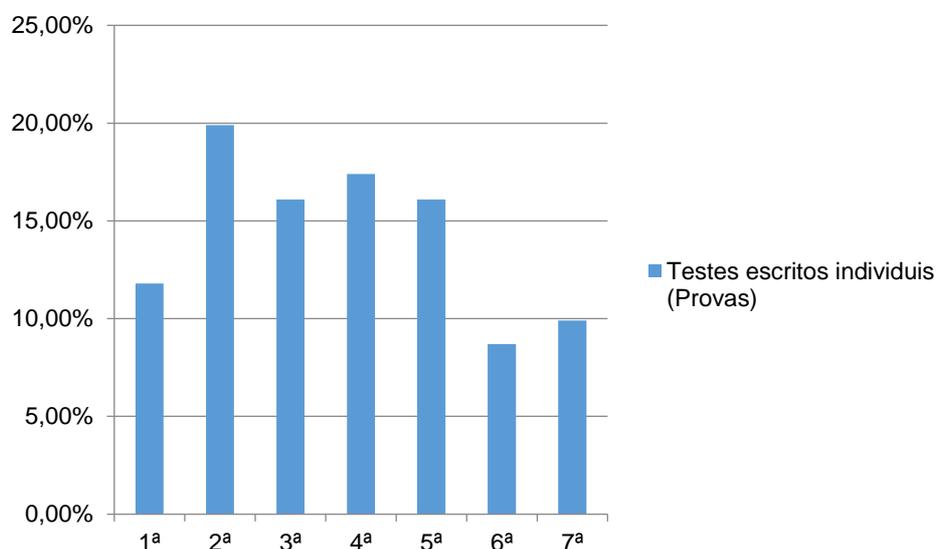
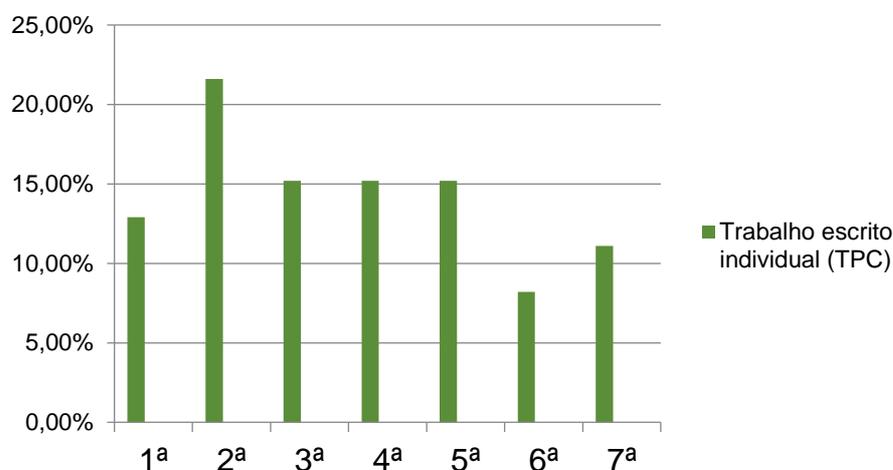


Gráfico 6. Análise comparativa entre o uso do teste escrito individual (Prova) e a classe



Como se pode ver, a utilização dos testes escritos individuais (provas) como instrumentos de avaliação caracteriza o processo de avaliação das aprendizagens nas escolas primárias estudadas, uma prática tradicional de ensino. Neste sentido, avaliação é ainda vista pelos professores como tendo a função classificatória.

4.4 Relação entre as práticas de avaliação e as políticas educacionais e de formação de professores

Para estudar as relações entre as práticas de avaliação, políticas de educação e processos de formação de professores, buscou-se analisar alguns documentos oficiais ou normativos produzidos a nível macro (Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação, Regulamento de avaliação do ensino primário, alfabetização e ensino de jovens e ensino secundário Diploma Ministerial nº 7/2019 de 10 Janeiro, o Plano Curricular de Formação de

Professores Primários e Educadores de adultos – 2019 e o Plano Curricular do Ensino Primário – 2015).

Para o efeito e, como se referiu na descrição da metodologia deste estudo, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo e foram definidos os seguintes contextos de análise (Amado, 2013): o contexto de produção do discurso sobre avaliação das aprendizagens (contexto primário) e o contexto de recontextualização que corresponde ao nível de implementação, ou seja, o contexto da prática pedagógica (BERNSTEIN, 1993). Neste sentido definiu-se como categorias de análise: relação entre o discurso da política e as práticas de avaliação.

Considerou-se as seguintes “unidades de registo ou de contexto” (Amado, 2013) Princípios gerais, princípios pedagógicos, objectivos gerais objectivos do ensino primário, Modalidades de avaliação, Desafios do currículo, paradigma de formação, princípios orientadores e perfil de saída do graduado expectativas de aprendizagens (Quadro 1).

Quadro 1. Recorte documental

Contextos de análise	Descrição	Documentos analisados	Unidades de contexto ou de registo
Contexto de produção do discurso sobre prática curricular	Nível de elaboração – nível Macro	Lei nº 18/2018, do SNE	Princípios gerais, princípios pedagógicos, objectivos gerais objectivos do ensino primário
		Regulamento de avaliação do ensino primário, alfabetização e ensino de jovens e ensino secundário (Diploma Ministerial nº 7/2019 de 10 Janeiro	Princípios gerais Modalidades de avaliação
		Plano Curricular de Formação de professores primários e educadores de Adultos	Introdução, Desafios do currículo, paradigma de formação, princípios orientadores e perfil de saída do graduado
		Plano curricular do Ensino Primário	Objectivos do ensino primário, perfil do graduado do ensino primário
Contexto de implementação ou da recontextualização do discurso	Práticas de avaliação	Idem	Percepções dos professores sobre avaliação das aprendizagens

Deste modo, em termos de relação entre o discurso das políticas e as práticas de avaliação mais usadas notou-se que há um distanciamento, no sentido de que, os professores inquiridos recorrem mais ao trabalho escrito individual (TPC) (91.1%) e aos testes escritos individuais (provas) (87.4%) como se fez referência.

Com tudo, os discursos sobre educação em Moçambique presentes na Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro sobre o SNE, o Plano Curricular do Ensino primário (2015), Plano Curricular de Formação de professores primários e educadores de Adultos e o Regulamento de Avaliação do ensino primário, alfabetização e ensino de jovens e ensino secundário (Diploma Ministerial nº 7/2019 de 10 Janeiro, pressupõem que os professores desenvolvam concepções sobre avaliação que levem o aluno “a prender a aprender” ao apelar a anesidade de tornar o ensino mais relevante,

integrado assente no desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes, valores; ensino de qualidade e inclusivo, entre outros aspectos que dificilmente poderão ser alcançados se os professores continuarem a privilegiar práticas de avaliação das aprendizagens que se restringem à classificação dos alunos.

Ainda na análise destes documentos lê-se a necessidade da diversificação das formas de avaliação, designadamente: diagnóstica, formativa e sumativa. Ademais, a ideia de que “o ensino primário prepara a criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade (art. 12da Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, Lei do SNE) leva-nos a acreditar em práticas de avaliação à altura de mobilizarem saberes necessários a esse desenvolvimento. Entende-se que a avaliação deve servir de promotora do sucesso escolar, porém, para que isso aconteça, há que reverter as práticas de avaliação dos professores até aqui privilegiadas.

As práticas de avaliação anunciadas nos documentos analisados, quer das políticas educacionais, quer de formação de professores situam-se no paradigma crítico de avaliação (Questionário prático, Projecto, relatórios de pesquisa e de visita de estudo, portfólio, fichas de exercícios, caderno do aluno) e nas respostas dos professores inquiridos, essas práticas são pouco usadas ou não usadas. Por exemplo apenas 8% dos professores inquiridos afirmaram usar portfólio com frequência, 51.6% afirmaram usar exercícios de auto-correcção com frequência, 1.7% trabalho de projecto, o que significa que há muito ainda por ser feito no sentido de os professores assumirem novas atitudes em relação à avaliação das aprendizagens.

O Regulamento de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Ensino de Jovens e Ensino Secundário (Diploma Ministerial nº 7/2019 de 10 janeiro), define

avaliação como uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo.

Esta forma de conceituar avaliação ultrapassa a concepção tradicional e procura situá-la no que vários autores designam por avaliação formativa. Ainda, ao analisar o Regulamento de Avaliação, este explicita as Técnicas e instrumentos de avaliação que devem ser usados como ilustra (Quadro3). No entanto, os mesmos não são privilegiados, o torna o processo de avaliação ainda classificatório.

Quadro 3. Técnicas e instrumentos de avaliação a serem usados segundo o Regulamento de Avaliação

Técnicas	Instrumentos
Observação	Trabalho para casa
Verificação do caderno	Testes escritos e orais
Entrevista	Questionário
Trabalhos laboratoriais	Projecto
Oficinas de trabalho	Relatórios de pesquisa e de visita de estudos
Seminários (pesquisa, discussão e debate)	Portfólio
	Exames
	Fichas de exercícios
	Caderno do aluno

A partir deste quadro é visível a divergência entre os procedimentos de avaliação propostos nas políticas de educação e de formação de professores ao nível do Ensino Primário e os que os professores utilizam que se situam, ainda nos testes escritos como foi refreenciado anteriormente.

A prática de avaliação das aprendizagens tidas como fundamentais no desenvolvimento de competências, habilidades atitudes nos alunos, como evidenciam os discursos das políticas educacionais e de formação de professores, trabalho escrito em grupo, apresentação oral de trabalho em grupo seguido de debate, portfólio, trabalho de projecto, entre outras arroladas nesta pesquisa são pouco usadas ou não usadas.

5. Considerações finais

A análise feita, em relação a este estudo, revelou que nas escolas que constituíram objecto de estudo predomina o uso da avaliação como medida e como classificação. Os procedimentos de avaliação que concorrem para a materialização das concepções de avaliação como negociação e como construção são pouco ou não usados pelos professores inquiridos. Esta percepção é visível quando os professores inquiridos indicam como práticas de avaliação usadas com frequência, testes escritos individuais (91.1%) e trabalhos escrito individual (94%) e as que promovem melhores aprendizagens, por sua vez os testes escritos individuais (Provas) (87.4%) e trabalho escrito individual (91.1%).

A pesquisa revelou ainda que os professores não implementam práticas avaliativas que permitem os alunos desenvolver capacidade de autonomia, auto-avaliação e auto-regulação da sua aprendizagem quando nas suas respostas indicam que nunca usam as práticas de avaliação como, o portfolio (79%), a auto-avaliação (40%), o trabalho de projecto (78%) e a experiência com os alunos no trabalho de campo (59%). A não implementação destas práticas retira na avaliação a função formativa.

Há uma divergência entre as práticas de avaliação propostas nas políticas de educação e de formação de professores ao nível do Ensino Primário e as que os professores utilizam que se situam, ainda nos modelos tradicionais de ensino e de avaliação. Ou por outra os documentos analisados anunciam discursos que apelam para práticas de avaliação formativa, diagnóstica e sumativa, porém predomina esta última.

Referências bibliográficas:

- Afonso, A. J (2000). *Avaliação Educacional: Regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Investigação Qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra.
- Backes, D. D. B. (S/D). *Avaliação do processo do ensino e aprendizagem: Conceitos e concepções*. Pedagogia da Rede pública do Estado do Paraná.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do Ensino Básico*, Universidade de Coimbra, tese de doutoramento (policopiado), Coimbra.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, v. 4.
- Bernstein, B. (1993). *la estructura del discurso pedagógico*. madrid: ed. morata.
- Bonniol, J. J. Vial, M. (2003). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelas: De Boeck.
- Cappelletti, I. (org.), et al (1999). *Avaliação educacional. Fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora articulação Universidade escola.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e Políticas*. Lisboa: Texto.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*, Jossey Bass, San Francisco.
- Hoffmann, J. (1998). *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* 14ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: ASA..
- Luckesi, C.C. (1998). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*, Cortez, São Paulo, 8ª edição.
- Luckesi, C. C. (2006). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Marinho, P; Leite, C. e Fernandes, P. Avaliação das aprendizagens. Um Ciclo Vicioso de TESTINITE. *Est. Aval. Educ*, São Paulo, v.24, n. 55, p. 304 -334.
- MenegheL, S. M. & Kreisch, C. (2009). *Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: Entre possibilidades e dificuldades*. PUCPR.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da Excelência à Regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: ARTMED.
- República de Moçambique (2015). *Plano curricular do Ensino Primário*. Maputo. Ministério da Educação – INDE.
- República de Moçambique (2018). *Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação*. In Boletim da República I Série n. 254, Moçambique.

- República de Moçambique (2019). *Plano curricular. Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*. Maputo: Ministério da Educação – INDE.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*, Texto Editora, Lisboa. República de Moçambique. Diploma Ministerial nº 7/2019 de 10 janeiro sobre o Regulamento de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Ensino de Jovens e Ensino Secundário.
- Romão, J. E. (2003). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*, Cortez, São Paulo.
- Saul, A.M. (1999). *Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo 4ª edição*. São Paulo: Cortez editora.

O caso da unidade curricular Projeto Empresarial em Finanças no ISCA-UA

Amândio Manuel Antunes

ISCA-Universidade de Aveiro

amandio.antunes@ua.pt

Fernando Miguel Moreira dos Santos Costa

ISCA-Universidade de Aveiro

fernando.costa@ua.pt

Joaquim Alberto Neiva dos Santos

ISCA-Universidade de Aveiro

joaquim.neiva@ua.pt

Resumo

A comunicação apresenta a adaptação efetuada na Unidade Curricular Projeto Empresarial (UC_PE) do 3.º ano da Licenciatura em Finanças do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro (ISCA-UA). Este ajustamento emerge do (re)desenho do perfil profissional do estudante e do referencial de competências a adquirir, dentro da moldura dos desafios que se impõem às Instituições de Ensino Superior: abertura ao exterior e às dimensões social e de orientação nas aprendizagens, com ação balizada por padrões e linhas diretrizes para a garantia da qualidade – Quadro Europeu de Qualificações e descritores de Dublin.

O modelo de funcionamento da UC_PE, que tem como uma das suas finalidades “integrar e complementar os conhecimentos adquiridos pelo estudante no seu percurso académico, nomeadamente em contexto profissional e de contacto com o mercado de trabalho, preparando-o para o exercício das funções relacionadas com a gestão financeira e outras no âmbito da gestão e operação em mercados financeiros”, realça a importância das pessoas como fatores diferenciadores para os sistemas de criação de valor.

Trata-se de uma abordagem transformadora, em que docentes e estudantes partilham a ideia da pedagogia para o envolvimento, construtores e não reprodutores, assumindo-se como âncora para a garantia interna de qualidade do ensino, num quadro mais global da política de ensino do ISCA-UA.

Os objetivos coexistem com o desenvolvimento de competências de natureza transversal, como a expressão oral e escrita, liderança, relacionamento interpessoal e ética, e estimulam, por via do (auto)envolvimento de docentes e estudantes, a investigação pedagógica e a adoção de práticas inovadoras de ensino. Mais que esta interação, é fundamental a ligação aos parceiros empresariais, no desenvolvimento das capacidades de resolução de conflitos e tomada de decisão, comunicação assertiva,

autonomia e responsabilidade pessoal, além das competências concetuais que se exigem.

Por fim, o modelo de avaliação procura incluir stakeholders nas decisões sobre processos e políticas de avaliação, com o intuito de favorecer o equilíbrio entre os interesses institucionais, os estudantes e demais entidades envolvidas. A gestão destes equilíbrios obriga à utilização e adaptação de instrumentos vários a situações específicas de ensino, que aprovelem uma avaliação contínua e regular no tempo.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; projeto; finanças; avaliação

Abstract

The communication presents the adaptation made in the Curricular Unit Business Project (UC_PE) of the 3rd year of the Degree in Finance of the Higher Institute of Accounting and Administration of the University of Aveiro (ISCA-UA). This adjustment emerges from the (re)design of the professional profile of the student and the referential of competences to be acquired, within the framework of the challenges that are imposed on Higher Education Institutions: openness to the outside and to the social and orientation dimensions in the learning, with action standards and guidelines for quality assurance – the European Qualifications Framework and Dublin Descriptors.

The UC_PE working model, whose purpose is "to integrate and complement the knowledge acquired by the student in his / her academic career, in particular in a professional context and in contact with the labor market, preparing him for the performance of related functions with financial management and others in the field of management and operation in financial markets, "emphasizes the importance of people as differentiating factors for value creation systems.

It is a transformative approach, in which teachers and students share the idea of pedagogy for the involvement, constructors and non-reproducers, assuming as anchor for the internal guarantee of quality of teaching, within a more global framework of education policy. ISCA-UA.

The objectives coexist with the development of competences of a transversal nature, such as oral and written expression, leadership, interpersonal relationships and ethics, and encourage, through the (self) involvement of teachers and students, pedagogical research and the adoption of innovative practices education. More than this interaction, it is essential to connect with business partners, to develop the capacity for conflict resolution and decision-making, assertive communication, autonomy and personal responsibility, as well as the conceptual competencies that are required.

Finally, the evaluation model seeks to include stakeholders in the decisions about evaluation processes and policies, in order to favor the balance between institutional interests, students and other entities involved. The management of these balances requires the use and adaptation of various instruments to specific teaching situations, which allow continuous and regular assessment in time.

Keywords: teaching; learning; project; finance; evaluation

1. Introdução

Em resposta aos imperativos da empregabilidade e procurando conciliar acima de tudo o ensino académico com a realidade atual das organizações, procurou-se introduzir no desenho no plano da Unidade Curricular Projeto Empresarial (UC_PE) – 3.º ano do curso de Licenciatura em Finanças do Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro (ISCA-UA) – um conjunto de atividades e desenvolvimento de competências com ação balizada por referenciais como os padrões e linhas diretrizes para a garantia da qualidade – Quadro Europeu de Qualificações e descritores de Dublin (cf. <http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/>).

Mais que os aspetos legais e formais, importar-nos-á expor o modelo de funcionamento da UC_PE, que, conforme previsto no seu Regulamento, tem como uma das finalidades “integrar e complementar os conhecimentos adquiridos pelo estudante ao longo do seu percurso académico, nomeadamente em contexto de atividade profissional e de contacto com o mercado de trabalho, preparando-o para o exercício das funções relacionadas com a gestão financeira e outras no âmbito da gestão e operação em mercados financeiros”.

Partindo do Referencial de Competências – “Conjunto de competências exigidas para a obtenção de uma qualificação” (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro) –, a estruturação do plano curricular da UC_PE adota uma organização letiva a partir dos elementos constituintes da Unidade de Competência, conforme definido no Guia metodológico – conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem, Edição Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (janeiro de 2015) <http://www.anqep.gov.pt>.

Os objetivos delineados coexistem com o desenvolvimento de competências de natureza transversal, como a expressão oral e escrita, liderança, relacionamento interpessoal e ética, e estimulam, por via do (auto) envolvimento de docentes e estudantes, a investigação pedagógica e a adoção de práticas inovadoras de ensino. Mas, mais que esta interação, é fundamental a ligação aos parceiros empresariais, com vista ao desenvolvimento das capacidades de resolução de conflitos e tomada de decisão, comunicação assertiva, autonomia e responsabilidade pessoal, além, naturalmente, das competências concetuais que se exigem.

Por fim, o modelo de avaliação procura incluir os *stakeholders* nas decisões sobre os processos e as políticas de avaliação, com o intuito de favorecer o equilíbrio entre os interesses institucionais, os estudantes e demais entidades envolvidas. A gestão destes equilíbrios obriga à utilização e adaptação de instrumentos vários a situações específicas de ensino, que aproveem uma avaliação contínua e regular no tempo.

2. Finalidade e objetivos

No quadro da legislação em vigor, a UC_PE implementou um conjunto de elementos que visam sustentar a garantia interna de qualidade, ancorada na política de ensino do ISCA-UA. São exemplo a formação orientada para o desenvolvimento de competências dos estudantes, a implementação de modelos de avaliação de competências, a importância das componentes de trabalho experimental ou de projeto, a aquisição de competências transversais, as ações de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares e as medidas de promoção ao sucesso escolar e de inserção na vida ativa.

Neste sentido, a estruturação do plano curricular adota uma organização letiva que tem em conta objetivos delineados e que coexiste com o desenvolvimento de competências de natureza

transversal, procurando-se, assim, estimular, por via do (auto) envolvimento de docentes e estudantes, a investigação pedagógica e a adoção de práticas inovadoras de ensino.

Os objetivos propostos aos estudantes incluem o desenvolvimento de competências conceituais, capacidades de resolução de conflitos e tomada de decisão, comunicação assertiva, autonomia e responsabilidade pessoal e enquadram-se igualmente num conjunto de regras e orientações destinadas à equipa docente que leciona a UC, no sentido de dar corpo a uma atuação mais consistente e coordenada.

Nesse sentido, a UC_PE estabelece por **objetivos**:

1. Integrar e complementar os conhecimentos adquiridos no percurso académico do estudante, nomeadamente em contexto de atividade profissional e de contacto com o mercado de trabalho, preparando-o para o exercício das funções relacionadas com a gestão financeira e outras no âmbito da gestão e operação em mercados financeiros.
2. Confrontar o estudante com situações práticas e a pressão inerente à tomada de decisão, passíveis de virem a ocorrer ou a ocorrerem em contexto de trabalho.
3. Estimular uma forte componente de aplicação e simulação, privilegiando o trabalho em equipa.

Na prossecução destes objetivos, tendo presente os elementos constituintes da Unidade de Competência preconizados pela ANQEP, a UC_PE estabelece, em regulamento próprio, as seguintes características e especificidades:

Estrutura e conceitos

O curso de Licenciatura em Finanças tem a duração de três anos letivos e integra a UC_PE no segundo semestre do terceiro ano do plano de estudos.

1. Para efeitos de regulamentação da UC_PE entende-se por:
 - a) “Coordenação da Unidade Curricular” – a equipa que coordena o processo de conceptualização e definição dos objetivos do ensino para a UC_PE, constituída por três docentes, presidida pelo docente nomeado pelo Diretor da Unidade Orgânica, sob proposta do Diretor de Curso;
 - b) “Docente Orientador” – o docente responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento de competências do Estudante em conformidade com os objetivos da unidade curricular;
 - c) “Monitor” – pessoa que assegura o funcionamento logístico da unidade curricular, durante a realização dos trabalhos, em articulação com a equipa de coordenação;
 - d) “Projeto Empresarial” – a unidade curricular que tem como objetivo genérico a realização de uma síntese final de natureza prática do conjunto de conhecimentos adquiridos pelo Estudante ao longo do curso.

2.1. Perfil Profissional

A definição do perfil profissional, de acordo com (Felder et al., 2006), (Rocha, 2014) e (Vieira, 2015), deve ser muito sucinta e suficientemente clara, por forma a permitir uma correta identificação das competências profissionais após a conclusão da unidade curricular. Está assim descrito:

Exercer funções na área financeira em organizações e nos mercados financeiros, incluindo atividades de negociação, de forma autónoma ou integrado em equipas de trabalho. Desenvolver um vasto leque de outras funções profissionais ligadas à gestão das empresas, que exijam competências na área financeira, espírito crítico e capacidade de decisão.

2.2. Atividades principais

A Coordenação da UC_PE fixa treze atividades principais (A) para a UC:

A1	Desenvolver e implementar planos de tesouraria
A2	Gerir sistemas de controlo de gestão destinados à otimização da tomada de decisão
A3	Elaborar e avaliar diagnósticos de natureza económica e financeira ajustados às exigências dos diferentes destinatários
A4	Analisar, interpretar e criticar o conteúdo dos documentos contabilísticos e de prestação de contas e interpretar a situação financeira das empresas e a sua ligação com as diferentes áreas da gestão empresarial
A5	Avaliar o risco empresarial e de investimentos em ativos reais e financeiros
A6	Participar em equipas de elaboração de planos de investimento nas vertentes económica e financeira
A7	Avaliar a viabilidade de empresas e de planos de investimento
A8	Definir e implementar estratégias de financiamento adequadas à atividade operacional e às políticas de investimento da organização
A9	Elaborar, analisar e interpretar documentos relativos a operações de financiamento e de aplicações financeiras e construir os respetivos mapas de serviço de dívida e de cash-flows gerados
A10	Analisar e sistematizar o enquadramento contabilístico, legal e fiscal das operações financeiras de aplicação e financiamento
A11	Constituir e gerir carteiras de títulos e operar no mercado de capitais
A12	Elaborar e acompanhar a execução de planos de negócio
A13	Criar o Project Finance de ações de investimento e reestruturação empresarial

2.3. Resultados de aprendizagem

Os resultados de aprendizagem, definidos a partir do referencial de competências, apoiam-se na identificação dos conhecimentos (C), das aptidões (AP) e das atitudes (AT). Listam-se, a seguir, cada um destes itens.

2.3.1. Conhecimentos

C1	Conhecimento profundo e especializado de teorias e modelos de matemática financeira
C2	Conhecimento profundo e especializados das normas e regras que estruturam dos mercados financeiros e dos produtos neles negociados
C3	Conhecimento profundo e especializado de teorias e modelos de avaliação de projetos e empresas
C4	Conhecimento profundo e especializado de teorias e modelos de avaliação de investimentos financeiros
C5	Conhecimento profundo e especializado das normas e regras de funcionamento dos mercados financeiros globais
C6	Conhecimento profundo e especializado de métodos e técnicas de análise financeira
C7	Conhecimento profundo e especializado de métodos e técnicas de planeamento financeiro
C8	Conhecimento profundo e especializado de métodos e técnicas de avaliação de risco dos investimentos e das empresas
C9	Conhecimento especializado dos produtos financeiros disponíveis no mercado global
C10	Conhecimento aprofundado de contabilidade financeira e de gestão
C11	Conhecimento abrangente de gestão organizacional
C12	Conhecimento abrangente de fiscalidade, legislação comercial e das empresas

2.3.2. Aptidões

AP1	Avaliar a situação económica e financeira das organizações
AP2	Construir e gerir planos financeiros e de tesouraria
AP3	Desenvolver e monitorizar sistemas de controlo de gestão
AP4	Utilizar plataformas de negociação nos mercados financeiros
AP5	Construir e gerir carteiras de investimento
AP6	Adequar soluções de investimento à realidade financeira das organizações
AP7	Negociar fontes de financiamento
AP8	Avaliar empresas, participações financeiras e negócios
AP9	Criar e avaliar planos de negócio
AP10	Construir mapas e indicadores previsionais de planeamento e controlo financeiro
AP11	Assumir o exercício de funções relacionadas com a gestão intermédia e ou de topo

2.3.3. Atitudes

AT1	Demonstrar capacidade de comunicação
AT2	Trabalhar em equipa
AT3	Adaptar-se ao contexto social e económico
AT4	Liderar equipas de trabalho
AT5	Demonstrar capacidade de relacionamento interpessoal, nomeadamente ao nível da gestão de conflitos e da motivação
AT6	Demonstrar autonomia na resolução de problemas e proposta de soluções
AT7	Revelar capacidade de gestão de tempo
AT8	Revelar capacidade analítica e de análise crítica
AT9	Estabelecer relações técnicas e funcionais com áreas adjacentes e complementares à sua área de trabalho
AT10	Cumprir e assegurar o cumprimento das normas, regulamentos e demais imperativos legais aplicáveis
AT11	Assumir atitudes ética e deontologicamente corretas

2.4. Correspondência entre as atividades principais e as competências

Após o exercício complexo e exigente de a partir do perfil profissional definir as atividades principais e propor os resultados de aprendizagem que daí devem derivar, procedeu-se às respetivas correspondências e cruzamentos. Ficamos, assim, com uma matriz de leitura geral e conclusiva que nos permite ver a coerência entre A, C, AP e AT. O resultado é o seguinte:

		Atividades principais													
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	
Referencial de competências em termos de resultados de aprendizagem	Conhecimentos	C1	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
		C2	X	X			X			X	X	X	X	X	X
		C3		X	X			X	X					X	X
		C4		X			X	X	X		X			X	X
		C5		X			X			X	X	X	X		
		C6	X	X	X	X		X	X				X	X	X
		C7	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X
		C8		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
		C9	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		C10	X	X	X	X						X		X	X
		C11	X	X	X	X	X			X				X	X
		C12	X	X	X	X						X	X	X	X
	Aptidões	AP1	X	X	X	X		X	X	X				X	X
		AP2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
		AP3	X	X	X	X		X		X	X			X	X
		AP4		X			X	X					X		
		AP5		X			X	X					X		
		AP6	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X
		AP7	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X
		AP8			X	X	X		X						
		AP9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
		AP10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		AP11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Atitudes	AT1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		AT2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		AT3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		AT4	X	X		X		X		X			X	X	X
		AT5	X	X		X		X		X			X	X	X
		AT6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		AT7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		AT8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		AT9	X	X		X		X		X			X	X	X
		AT10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
AT11		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

A partir desta estruturação da UC_PE é possível pensar (melhor(?)) o seu (modelo de) funcionamento, ao nível da proposta dos conteúdos programáticos, da metodologia do ensino e da dificuldade que é sempre propor o regime e os ponderadores de avaliação mais adequados, que sejam os mais claros e objetivos possível para todos os públicos.

3. Organização da unidade curricular

A UC_PE foi organizada com relativa proximidade de modelos e referenciais que, noutros contextos, se revelaram adequados e que, neste caso têm plena aplicabilidade. Na esteira de (Barnett, 1994), (Crespo, 2003) e (Fonseca, 2010) descreve-se seguidamente o modelo implementado.

3.1. Duração

A UC_PE tem a duração de um semestre letivo e tem associada uma carga horária semanal de 12 horas letivas, presenciais, para qualquer um dos modelos previstos. À UC_PE corresponde um total de 18 ECTS.

3.2. Modelos de funcionamento

A UC_PE funciona em modelo de Projeto ou de Estágio.

O **modelo de Projeto** decorre em contexto de sala de aula, suportado por informação real disponibilizada por empresas/entidades e por informação complementar disponibilizada pela Coordenação da UC.

O **modelo de Estágio** decorre em contexto empresarial. Visa essencialmente complementar a formação académica do estudante através da integração orientada em atividades em empresas ou organizações propiciadoras de ambiente de trabalho relevante para a área do curso.

O Estágio ocorre por iniciativa e a requerimento do estudante, mediante a apresentação e a aprovação pela Coordenação da UC de um plano de estágio que corresponde aos objetivos definidos para a UC_PE.

Ambos os modelos têm por base o estabelecido no Dossiê Pedagógico, divulgado no início de cada ano letivo, que define e calendariza as principais atividades a implementar, pelos estudantes e pela equipa docente, as competências específicas a avaliar, elementos, momentos e datas de avaliação.

3.3. Coordenação e orientação

A UC_PE tem associada uma equipa de coordenação, definida nos termos do regulamento aprovado pelo Conselho Pedagógico da Universidade de Aveiro (UA), com a missão de planear, organizar, dirigir e controlar todas as atividades e recursos da UC, sendo responsável pela implementação do(s) modelo(s) de Projeto Empresarial que vierem a ser aplicados.

À UC_PE estão ainda associados todos os docentes que têm atribuídos tempos letivos, nos quais devem assegurar a orientação dos grupos de trabalho, correspondentes a empresas/entidades, ou a estágios.

Além das horas de orientação e acompanhamento dos estudantes em sala, cada docente fixa no seu horário letivo uma hora para a reunião semanal de toda a equipa docente que integra a UC_PE. No caso dos estágios a supervisão é feita em colaboração com a Entidade de Acolhimento (EA), e passa sempre por reuniões presenciais, previamente agendadas, no local de estágio.

Para efeitos de acompanhamento e de avaliação é constituído um dossiê por grupo de trabalho, disponível no arquivo da Coordenação, que contém a ficha:

- De cada empresa/entidade;
- Do grupo e as fichas dos elementos e momentos de avaliação;
- Do estágio, quando aplicável.

Todos estes documentos têm de ser integralmente preenchidos pelos docentes para os diferentes elementos e momentos de avaliação, e mantidos no respetivo arquivo durante o período legalmente estabelecido.

Compete ainda à Coordenação da UC_PE zelar pelo bom funcionamento da UC, em articulação com o Diretor de Curso, e nomeadamente: elaborar e divulgar o Dossiê Pedagógico para cada ano letivo; planificar e coordenar o funcionamento da UC para os modelos propostos; coordenar a avaliação dos estudantes; fixar os requisitos e a aprovação dos planos de estágio para o modelo de Estágio.

A Coordenação da UC_PE pode ser apoiada por monitores aos quais incumbem, sob a sua orientação e instrução, o apoio logístico e operacional das atividades a realizar pelos estudantes (equipamentos, instalações, consumíveis). É-lhes expressamente vedada a prestação de ajuda direta na execução dos trabalhos, ou qualquer intervenção de carácter pedagógico.

3.4. Execução / implementação

As atividades da UC_PE em modelo de Projeto realizam-se nas instalações do ISCA-UA.

As atividades da UC_PE em modelo de Estágio realizam-se em entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, de reconhecido mérito, denominadas, para efeitos do presente normativo, por Entidades de Acolhimento (EA).

O modelo de Estágio concretiza-se com a celebração de um Protocolo de Colaboração entre a UA e a EA, onde decorre o estágio, e de um Acordo de Estágio entre estas e o estudante, do qual constam o plano de trabalho, as atividades a realizar, o início e o termo do mesmo e os direitos e obrigações das partes.

A orientação da UC_PE cabe aos Docentes Orientadores, com a supervisão da Coordenação da UC, assegurando, sempre que necessário, o apoio logístico e operacional para as atividades a desenvolver em cada momento. No modelo de Estágio intervém ainda o Orientador Externo designado pela EA e que vem identificado no acordo de estágio.

4. Metodologia de ensino

4.1. Metodologia

As atividades das empresas/entidades devem integrar-se dentro dos parâmetros gerais previamente definidos para cada um dos momentos de avaliação, conforme previsto **Regulamento da UC_PE**.

Independentemente do modelo de UC-PE a trabalhar, os estudantes devem ter em consideração as seguintes orientações:

- A equipa docente promove a discussão de ideias inovadoras entre os grupos de trabalho dos estudantes, de forma a incentivar a criação/desenvolvimento de negócios;
- No caso do modelo de Projeto, a equipa docente atribui aos estudantes, por sorteio, um dossiê inicial da empresa/entidade a trabalhar, em formato digital, com informação e documentação, que possibilita, juntamente com elementos a pesquisar pelo grupo, a caracterização de uma situação de partida;

- O percurso dos estudantes ao longo do semestre é desenvolvido na tomada de decisões financeiras e na sua fundamentação, mediante a gestão de recursos que teoricamente são disponibilizados, condicionado pelo comportamento que as diferentes variáveis vão assumindo, na permanente interação com os mercados e com vista aos objetivos definidos;
- Sempre que adequado e justificável, a atividade dos estudantes é complementada pela existência de um Mercado Financeiro e um Mercado de Bens e Serviços virtuais, geridos pela equipa docente da UC;
- Os grupos são constituídos por dois estudantes, sendo a título excecional autorizado, pela Coordenação da UC, o número de três elementos por grupo;
- O ato de inscrição no grupo de trabalho é feito pelos estudantes, junto da coordenação, até ao início das atividades letivas;
- Depois de analisados os pedidos de inscrição e de introduzidos os ajustamentos necessários, é divulgada a lista definitiva dos grupos regularmente constituídos;
- Cada grupo trabalha uma única empresa ou entidade durante o semestre letivo;
- Todos os elementos do grupo devem participar ativamente no trabalho e repartir entre si as funções e trabalhos do grupo, mas respondem solidariamente em todos os aspetos operacionais e pedagógicos para efeitos de avaliação;
- Não são autorizadas quaisquer trocas ou alterações na constituição dos grupos, após o primeiro momento de avaliação;
- As situações de conflito entre elementos do grupo são analisadas pela Coordenação e podem ser objeto de penalizações adequadas, com efeito na classificação. Na impossibilidade de se encontrar uma solução adequada para a resolução do conflito, a Coordenação pode decidir pela extinção do grupo e exclusão dos seus elementos da frequência da UC no ano letivo em curso, nos termos legais e regulamentares previstos;
- Nos casos de impossibilidade comprovada, e justificada, de um dos elementos do grupo em prosseguir o trabalho, o outro elemento pode ser autorizado a continuar as atividades previstas para o grupo de uma forma isolada.

Em paralelo, por iniciativa da equipa docente ou dos estudantes, são realizadas conferências, seminários e workshops, com assuntos de interesse para o trabalho a desenvolver pelos estudantes no âmbito da UC_PE e mesmo pós UC_PE. Porém, tendo em conta a relevância dos temas, alguns destes eventos, nomeadamente as conferências e os seminários, são abertas à comunidade e envolvem a participação de personalidades de reconhecido mérito e de agentes económicos locais com dupla intenção: o compromisso com o trabalho desenvolvido em sala pelos estudantes, a aproximação à realidade do trabalho das empresas e das entidades, através da importância dos temas, da partilha de experiências e da rede de relações a construir.

Ao longo do período letivo são lançadas *operações especiais* (OE), pela Coordenação da UC_PE, dirigidas a todas as empresas/entidades e são consideradas com destaque na avaliação contínua, integrando os elementos de avaliação específicos para cada um dos momentos de avaliação previstos.

As OE, da responsabilidade Coordenação, podem ser propostas pelos docentes da UC_PE e podem ser sujeitas a uma apresentação e discussão prévias a toda a equipa docente.

Após aprovação pela equipa docente da UC_PE, o(s) autor(es) da(s) operação(ões) especial(ais) fazem a respetiva apresentação aos estudantes no momento da sua divulgação, com a finalidade de enquadrar, clarificar e justificar os objetivos pretendidos em cada OE.

As OE propõem aos estudantes o confronto com um trabalho específico a realizar, com ou sem efeito surpresa, e tempo limitado de resolução. Para além de avaliar conhecimentos técnicos, pretendem simular ambientes de pressão na tomada de decisão, tão característicos do exercício das funções financeiras. Inserem-se neste âmbito situações bastantes diversificadas, tais como: operações de financiamento à tesouraria e ao investimento no mercado bancário; financiamento das empresas no mercado de capitais; negociação em tempo real de investimentos financeiros; gestão de tesouraria; etc...

A resolução destas OE, cujo âmbito pode abranger cenários de expansão, abertura de filial, reestruturação, fusão, aquisição, alteração das condições financeiras de mercado, alterações ao modelo de financiamento, etc., devem obedecer aos seguintes requisitos:

- a) Caracterizar teoricamente a operação proposta;
- b) Resolver a operação proposta;
- c) Fundamentar as soluções nas vertentes contabilística, fiscal e legal;
- d) Medir os impactos esperados na estrutura e na viabilidade económica e financeira da empresa e nos objetivos finais.

De forma complementar, os estudantes têm acesso a uma carteira virtual de ativos financeiros, a ser gerida de acordo e conforme o cronograma das atividades de avaliação. Promove-se, por esta via, a gestão, em contínuo, da carteira de ativos financeiros, com fundamentação das decisões de investimento/desinvestimento ocorridas no período, com base em software específico para o efeito. A gestão de carteiras é sujeita a relatórios periódicos, os quais devem refletir a análise do comportamento das carteiras no período anterior e a definição das estratégias de investimento para o período seguinte.

A adequação que todo este processo impôs traduziu-se em muito mais que meras alterações formais. A passagem de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo de ensino baseado no desenvolvimento de competências (genéricas ou específicas associadas à área de formação) veio reforçar o papel que a componente experimental, experiencial e de projeto desempenham, as quais se pretendem incrementar com a UC_PE, e que vai muito para além da mera demonstração da apreensão dos conhecimentos lecionados.

Assim, um primeiro passo, consiste na estruturação de uma metodologia de trabalho que coordene um ajustamento nas horas de contacto e a consciencialização para a contabilização dos tempos de estudo.

Os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e o desenvolvimento de competências adequadas à promoção de uma aprendizagem ativa ao longo da vida, com elevado grau de autonomia, vão ser complementados e apoiados com consulta a toda a bibliografia disponível, quer sugerida pela equipa docente quer toda aquela com interesse relevante para os temas em discussão/análise.

A UC está organizada em seis momentos de desenvolvimento ao longo do semestre letivo, sendo fornecido aos estudantes, no início de cada um deles, informação sobre o conteúdo mínimo a incluir nos trabalhos sujeitos a avaliação. Cada um destes momentos contém vários elementos propostos e definidos pela coordenação da UC_PE, entre os quais relatórios, gestão de ativos, OE, atitudes e comportamentos dos estudantes e dos grupos de trabalho.

4.2. Articulação entre conteúdos e metodologia

Os estudantes estão organizados em grupos de trabalho (excetuando o caso do modelo Estágio), são orientados para atividades de caráter prático e dispõem de recursos próprios para o efeito, incluindo o acesso a uma plataforma de negociação em bolsa no mercado real.

Cada grupo tem supervisão pedagógica da equipa docente e, sempre que justificável, são promovidas sessões de esclarecimento coletivas sobre temas de interesse geral, no âmbito do trabalho e outras atividades a realizar. Podem ainda ocorrer outras ações de formação, seminários, conferências e outras atividades consideradas pertinentes.

A presença em sala é obrigatória, para o modelo Projeto e sujeita a controlo regular, no respeito pelo modelo de avaliação proposto. No caso dos estudantes incluídos no modelo Estágio o controlo é efetuado pela entidade de acolhimento.

As apresentações dos trabalhos são públicas e todos os estudantes são obrigados a comparecer presencialmente às apresentações dos momentos de avaliação.

Os desafios colocados aos estudantes, com base no referencial de competências da UC (conhecimentos, aptidões e atitudes) e a forte ligação aos acontecimentos da vida real, visam promover uma atitude de aprendizagem ao longo da vida, que tem que ser consistente com o ambiente dinâmico e complexo da vida das organizações e com o desenvolvimento de um elevado grau de autonomia por parte do estudante futuro profissional.

A intensificação de um processo de avaliação contínua, que relaciona os momentos de avaliação com as atividades de aprendizagem envolvidas, estimula, por outro lado, a procura constante de informação relevante (para as tomadas de decisão) que tem que ser complementada e apoiada na consulta a bibliografia adequada.

Dado que os objetivos principais são integrar e consolidar os conhecimentos adquiridos durante os três anos do curso de licenciatura em finanças, visando preparar os estudantes para o exercício responsável de atividades profissionais na área financeira, a UC está estruturada para possibilitar aos estudantes a total aplicação dos conhecimentos à vida prática, através da sua orientação para a resolução de casos reais ou simulados no âmbito da gestão económica e financeira das empresas ou do investimento em mercados financeiros.

Quer por via do modelo de Projeto quer no âmbito do Estágio promove-se a aproximação à realidade profissional e às questões da empregabilidade.

5. Metodologia de Avaliação

5.1. Avaliação

O Regime de Avaliação está definida no Regulamento próprio da UC_PE apresentando as seguintes características:

Regime de Avaliação

1. A UC_PE, em qualquer dos modelos, decorre em regime de avaliação contínua.
2. A avaliação contínua tem seis momentos de avaliação, abreviadamente designados por M1, M2, M3, M4, M5 e M6, aos quais corresponde uma classificação final atribuída de acordo com o artigo seguinte.
3. Cada momento de avaliação consiste na apresentação de um ou mais elementos de avaliação, de acordo com o disposto na alínea e) do artigo 4.º do Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro (REUA), doravante denominado por REUA.
4. Nos casos em que os elementos de avaliação integram a realização de provas orais é nomeado um júri pela Coordenação da UC.
5. O júri é constituído por pelo menos dois docentes da UC_PE, conforme previsto no n.º 8 do artigo 30.º do REUA, podendo também ser integrado por personalidades externas, ligadas às empresas que serviram de base aos trabalhos práticos realizados pelos estudantes durante o semestre.

A avaliação da UC_PE tem presente o modelo de avaliação contínua. É constituída por seis momentos de avaliação, cada um com vários elementos propostos e definidos pela Coordenação da UC_PE incluindo, como anteriormente referido, relatórios, gestão de ativos, OE, atitudes e comportamentos dos estudantes e dos grupos de trabalho.

Os elementos de avaliação podem ser a qualquer momento revistos, sempre que o desenvolvimento dos trabalhos ou o contexto da UC_PE assim o exijam.

A avaliação é constituída por uma apreciação global relativa a cada um dos momentos, incidindo sobre um conjunto de itens definidos em ficha própria.

No que concerne à constituição e atribuições do Júri das provas orais e/ou apresentações públicas regulou-se o seguinte:

Atribuições e composição do júri

1. A prova é presidida por um júri, constituído nos termos dos números seguintes.
2. O júri da UC_PE é constituído maioritariamente por docentes da UC_PE e é nomeado pela equipa de Coordenação.
3. Um dos docentes da UC_PE é nomeado presidente do júri e tem voto de qualidade nas decisões de avaliação.
4. Compete ao júri da UC_PE presidir às apresentações orais e proceder à respetiva avaliação.
5. O júri da UC_PE tem a constituição regimental de acordo com o estabelecido no REUA e inclui pelo menos dois docentes da UC.

Sobre a *Classificação Final* da UC_PE estabeleceu-se:

1. A classificação final da UC_PE tem por base a classificação atribuída aos seis momentos da avaliação, de acordo com os seguintes fatores de ponderação:

$$05\% \leq p_1 \leq 15\%;$$

$$05\% \leq p_2 \leq 20\%;$$

$$15\% \leq p_3 \leq 25\%;$$

$$05\% \leq p_4 \leq 15\%;$$

$$05\% \leq p_5 \leq 20\%;$$

$$20\% \leq p_6 \leq 35\%;$$

2. A fórmula de cálculo da classificação final é a seguinte:

$$CF = \sum_{i=0}^6 (p_i * M_i)$$

onde:

CF – Classificação final;

M_i – avaliação do momento i ,

p_i = ponderação de cada M_i na classificação final,

e em que:

$$\sum_{i=0}^6 p_i = 100\%$$

3. As ponderações (p_i) relativas a cada momento (M_i) de avaliação são fixadas anualmente no Dossier Pedagógico, dentro dos intervalos acima referidos no ponto 1.

4. A falta de qualquer dos momentos de avaliação implica a respetiva classificação com zero valores.

5. A entrega, fora do prazo estabelecido, de qualquer um dos elementos de avaliação, implica uma redução à nota correspondente a 0,5 valores por cada dia de atraso até ao limite de sete dias de calendário.

6. Ultrapassado o prazo previsto no número anterior, é considerada falta na entrega do momento de avaliação.

7. A UC_PE, em qualquer dos seus modelos, não é passível de melhoria de classificação e só há lugar a nova inscrição em caso de reprovação.

O comportamento de cada grupo de trabalho e dos estudantes que o compõem, nomeadamente o seu posicionamento ético e a sua postura, pode ser objeto de atribuição de bonificações e penalizações. Estas bonificações e penalizações constituem parâmetros específicos da componente de avaliação contínua.

Para efeitos de avaliação, no que se refere aos aspetos da assiduidade, aplica-se o disposto no REUA.

No caso específico dos estudantes incluídos no modelo de Estágio a classificação final inclui para além da avaliação docente, referida anteriormente, a avaliação da EA, com as ponderações respetivas de 60% e 40%. A avaliação da EA é realizada com base nos seguintes parâmetros: cumprimento do plano de estágio; apreciação do relatório escrito final; qualidade e quantidade do trabalho desenvolvido pelo estudante; conhecimentos demonstrados na área do curso; aperfeiçoamento profissional; desempenho pessoal do estudante (assiduidade, motivação, iniciativa, integração, responsabilidade).

O não cumprimento do Plano de Estágio implica automaticamente a não aprovação do estudante nesta UC.

A classificação final só é publicada após a receção por escrito da avaliação realizada pelo Orientador da EA, antes da apresentação oral do M6.

5.2. Articulação entre avaliação e metodologia

Dada a natureza curricular desta unidade, além das competências técnicas nucleares do curso, que a UC_PE aborda na sua plenitude, procura-se estimular o desenvolvimento das competências transversais.

Independentemente do modelo adotado, a equipa docente promove a discussão de ideias inovadoras entre os grupos de trabalho de forma a incentivar a criação/desenvolvimento de negócios.

Para além disso disponibiliza informação e documentação, que possibilita, juntamente com elementos a pesquisar pelo grupo de estudantes, a caracterização de uma situação de partida, bem como a fundamentação base de todas as tomadas de decisão que os estudantes têm de tomar face às diferentes atividades que são propostas ao longo do período letivo.

A equipa docente supervisiona permanentemente a tomada de decisões financeiras e a sua fundamentação e está atenta ao desempenho de todos os elementos do grupo, no que concerne à participação ativa no trabalho e ao contributo de cada elemento nas soluções apresentadas. Os estudantes respondem solidariamente em todos os aspetos operacionais e pedagógicos para efeitos de avaliação.

Por fim, ao promover apresentações públicas dos trabalhos desenvolvidos promove a prática do falar em público, da experiência de reação a possíveis confrontos em ambiente de entrevista e de defesa de pontos de vista e das soluções técnicas propostas.

A eventual presença de elementos externos na composição do júri encoraja, a nosso ver, a capacidade expositiva dos estudantes e permite uma forte aproximação à realidade empresarial, pelo que a avaliação ganha uma dimensão que sai do âmbito meramente académico.

6. Algumas experiências/resultados

A UC_PE conta com dez edições já concluídas. Em cada nova edição procurou-se apresentar aspetos inovadores tendentes à melhoria contínua do seu funcionamento.

A tradução em números da atividade e do trabalho desenvolvido no âmbito da UC_PE pode ser apreciada neste quadro:

Número de estudantes envolvidos	317
Estudantes Internacionais	9
Taxa de aprovação na UC	97%
Estudantes que optaram pelo modelo de Estágio	10
Modelo Estágio (âmbito internacional)	2
Taxa de aprovação do modelo de Estágio	80%
Conferências realizadas	16
Estágios pós-curriculares realizados (âmbito nacional)	15
Estágios pós-curriculares realizados (âmbito internacional)	2
Entidades protocoladas para disponibilização de informação	20
Entidades protocoladas para concessão de estágios	10
Entidades protocoladas para utilização de recursos	3

A Coordenação da UC_PE procura através deste tipo de iniciativas acompanhar o processo de inserção dos estudantes na vida ativa, sendo relevante o número de casos em que, após os estágios pós-curriculares, ocorreu de facto aquela inserção.

7. Conclusão

O Projeto Empresarial é uma UC que procura antecipar os contextos de trabalho e os desafios com que os estudantes se vão confrontar quando estabelecerem ligação aos agentes económicos, tentando formar melhor os futuros profissionais na área das finanças. Definiu-se um caminho de aprendizagem ao longo do qual, por via das experiências e da consolidação dos conhecimentos, para além do sucesso escolar, o estudante sinta a preocupação da empregabilidade e da inserção na vida ativa.

A avaliação do funcionamento da UC_PE contempla a recolha de informação diversificada sobre o modelo de transmissão de conhecimentos adotado, mas também sobre o nível de competências técnico-científicas adquiridas pelo estudante, entre as quais o reforço das suas próprias capacidades de aprendizagem.

Nesta fase, estão concretizados os aspetos formais e está adquirida a aprendizagem com o lançamento do modelo proposto para a UC. Todavia, este percurso não é independente da necessidade da evolução da correspondente cultura institucional e formativa, e o caminho não se esgota no que foi descrito neste documento.

De futuro, pretende-se alargar estas experiências a novos públicos (profissionais já qualificados, quadros de empresas, frequência em regime de UC isolada), proporcionar a mobilidade aos estudantes e ensaiar estratégias de cooperação internacional, quer por via das parcerias, quer pela realização de mais estágios em contexto real, nomeadamente, revisitando as

situações de estágios no exterior que promovem, desde logo, as trocas de experiências profissionais na área em outras latitudes.

Referências bibliográficas:

AAVV. 2009. *Docência no ensino superior: partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

AAVV. 2015. *Guia metodológico – conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem*, 1.ª edição, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP (ANQEP).

Alteração ao Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro, Regulamento n.º 863/2016, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 173 de 8 de setembro de 2016.

Barnett, P. 1994. *The idea of higher education*. Buckingham: Open University Press.

Barrows, H.S. 1999. A taxonomy of problem-based learning methods. In J. Rankin (ed), *Handbook on problem-based learning*. New York, Forbes Custom Publishing.

Crespo, V. 2003. *Ganhar Bolonha, ganhar o Futuro*. O ensino superior no espaço europeu. Lisboa: Gradiva.

DGES, Descritores de Dublin, Available: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>

Felder, R.M. & Brent, R. 2006. *Effective Teaching: A Workshop* by Richard M. Felder, Ph.D. Department of Chemical Engineering-North Carolina State University and Rebecca Brent, Ed.D. Education Designs Inc. Cary, North Carolina, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Fonseca, M. 2010. *Acreditação Ano Zero. Os Sistemas Internos de Garantia de Qualidade das Instituições de Ensino Superior em Portugal*, A3ES, [Online], Available: http://www.a3es.pt/sites/default/files/SIGQ_IES_PT.pdf

Regulamento de Estudos de Licenciaturas e Mestrados de Universidade de Aveiro, deliberação n.º 1374/2008, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 91 de 12 de maio de 2008.

Rocha, A. 2014. *Guia Interpretativo do Quadro Nacional de Qualificações*, 1.ª edição, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP (ANQEP).

Vieira, R. 2015, *Competências a promover: enquadramentos e desafios* (Workshop). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Avaliação escolar

Analice Vacaro

Colégio Santa Inês

analice.vacaro@santainesrs.com.br

Luciana Modica

Colégio Santa Inês

lucianamodica@colegiosantainesrs.com.br

Resumo

Um dos grandes desafios da educação no século XXI é a escolha de intervenções pedagógicas que contemplem o paradigma da complexidade e seus desdobramentos. É necessário que o sistema de ensino fragmentado seja substituído pela contextualização e integração dos saberes por meio de ensino transdisciplinar e avaliação processual, baseados no desenvolvimento de habilidades e competências. O Colégio Santa Inês, de Porto Alegre/RS, desenvolve desde de 2017, no 6º ano do Ensino Fundamental II, metodologia por meio da qual se promove a qualificação tanto da aprendizagem quanto do trabalho docente. O objetivo dessa proposta é aprimorar a aprendizagem e reestruturar o processo avaliativo, na medida em que permita aos estudantes problematizar, explorar e integrar a complexidade dos saberes por meio de um instrumento de construção de conhecimento denominado Relatório de Aprendizagem. Participam desse estudo 207 estudantes, com idades entre 11 e 12 anos, os quais são instigados a observar e analisar determinados fenômenos sociais sob diferentes perspectivas – o ponto de vista de cada área do conhecimento, a conexão entre as especificidades de cada componente curricular, numa abordagem sistêmica. Para isso, são desafiados a propor intervenções assertivas a fim de resolver os problemas propostos. Esse instrumento original é elaborado, executado e avaliado em conjunto pelos professores, que participaram de formação continuada em metodologia ativa, a qual favoreceu a qualificação docente. A avaliação processual permite a identificação de lacunas de aprendizagem e o consequente aprimoramento de rotas. Consta-se, a partir desse instrumento, que os estudantes se envolvem em processo contínuo de investigação, o qual lhes viabiliza maior consciência de suas possibilidades e os insere em prática cultural participativa e colaborativa. A mobilização dos conhecimentos construídos em busca da resolução de problemas consolida aprendizagens mais significativas e qualificadas. Percebe-se que os estudantes envolvidos no RA demonstram, com maior fluidez, capacidade de estabelecer relações e articular efetivamente os diferentes saberes para a criação de estratégias de intervenção transformadoras.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação; Transdisciplinaridade; Inovação; Complexidade

Abstract

One of the challenges of education in the 21st century is the choice of pedagogical interventions that contemplate the paradigm of complexity and its unfolding. It is necessary that the fragmented education system be replaced by the contextualization and integration of knowledge through transdisciplinary teaching and continuous assessment, based on the development of skills and competencies. Santa Inês School, located in Porto Alegre – RS, has been developing since 2017, in the 6th year of elementary school, a methodology through which the qualification of both learning and teaching work is promoted. This work focuses on improving learning and restructuring evaluation, as it allows students to problematize, explore and integrate the complexity of knowledge through a knowledge-building instrument called Relatório de Aprendizagem (RA). Two hundred and seven students, aged 11 and 12 years old, who are encouraged to observe and analyze certain social phenomena from different perspectives – the point of view of each areas of study, the connection among the specificities of each school subject, in a systemic approach. In order to have achieve it, they are challenged to propose assertive interventions in order to solve the problems given. Such original instrument is elaborated, executed and evaluated along with the teachers, who have participated in continuous formation in active methodology, which qualified teaching. Continuous assessment allows the identification of learning gaps and consequent improvement of routes. It can be seen from the instrument that students are involved in a continuous process of research, which enables them to become more aware of their possibilities and places them in a participatory and collaborative cultural practice. The mobilization of knowledge built in search of problem solving consolidates more meaningful and qualified learning. It is noticed that the students involved with the RA demonstrate, with greater fluidity, the capacity to establish relationships and effectively articulate diferente types of knowledge for the creation of transformative intervention strategies.

Keywords: *Evaluation; Learning; Complexity; Transdisciplinarity; Continuing Education*

Introdução

Em meados da segunda década do século XXI, as sociedades ocidentais modernas caracterizam-se por ter alcançado elevado nível de desenvolvimento dos sistemas de comunicação e das tecnologias computacionais. Nunca antes na história da humanidade o ser humano teve acesso a tantos equipamentos de grande complexidade mecânica e eletrônica, ou usufruiu da extrema velocidade com que a informação se propaga ao redor do mundo. Tal nível de excelência oferece comodidades e facilidades jamais usufruídas. Esse momento tornou-se possível graças ao imenso desenvolvimento alcançado pela ciência, em seus mais variados campos. Por outro lado, os benefícios gerados até o momento não foram ainda capazes de resolver outros grandes desafios ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, o que faz com que as sociedades atuais sejam marcadas por diversas contradições. Uma delas pode ser vista na estrutura educacional brasileira, a qual, aparentemente, não acompanhou as transformações ocorridas nos últimos tempos, pois ainda se convive com práticas educacionais utilizadas no século XIX, como o sistema de avaliação da aprendizagem ou mesmo a disposição espacial dos estudantes em sala de aula.

Além disso, as mudanças tecnológicas ocorridas nas sociedades atuais podem ser comparadas às modificações pelas quais os indivíduos também passaram. Os estudantes de hoje, por exemplo, são pessoas comunicativas e conectadas ao mundo moderno. Realizam muitas tarefas ao mesmo tempo, circulam com naturalidade em diferentes grupos sociais e aprendem a partir de práticas diversas (leitura, escrita, experimentações, vídeos, pesquisas). Enfrentam uma realidade na qual o objeto de estudo encontra-se desconectado de sua realidade cotidiana, porque estão acostumados a viver em um mundo no qual a informação é veiculada de forma fragmentada e com velocidade vertiginosa. O estudante, portanto, é levado muitas vezes a buscar o conhecimento de maneira superficial ou automática, estanque de contextualização e isolado em relação às diversas áreas do conhecimento.

A forma de educação que se apresenta hoje nas escolas está pautada nas construções pedagógicas da Revolução Industrial, período no qual a transmissão de conhecimentos servia como a base do sistema escolar. Rui Fava (2014) denomina essa forma de ensino-aprendizagem como Educação 2.0. Segundo ele, vivíamos em uma sociedade 2.0 e tínhamos uma educação também 2.0. Atualmente, vivemos numa sociedade 3.0, mas a educação permanece sendo 2.0. Dessa forma,

a aprendizagem requer o conhecimento do perfil do aluno, da forma como ele aprende, da adequação do perfil do professor, da aplicação de metodologias que criem desafios e necessidades, de procedimentos que facilitem a aprendizagem, de ferramentas digitais e analógicas que auxiliem na motivação do estudante, de projetos acadêmicos que realmente desenvolvam competências e habilidades. (Fava, 2014, p. 28)

Para que seja possível compreender essas mudanças e proporcionar aos estudantes um ambiente educacional coerente à realidade em que vivem, é preciso desconstruir a cultura segundo a qual o conhecimento deve ser transmitido para os estudantes. É necessário que o professor seja reconhecido não como transmissor, mas como mediador, aquele que auxilia os estudantes nos seus processos de construção do conhecimento, no desenvolvimento das habilidades e (consequentemente na aquisição) das competências necessárias para o pleno desenvolvimento educacional e pessoal dos indivíduos. O professor mediador, logo, seria aquele que demonstra uma atitude e um comportamento que facilitam, incentivam e motivam a aprendizagem, ou seja, colabora ativamente para que os estudantes alcancem seus objetivos.

“A profunda mudança que o advento da modernidade fluida produziu na condição humana [...] requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas” (Bauman, 2001). Uma nova maneira de administrar a sala de aula, os estudantes e sua aprendizagem requer, portanto, um novo olhar para os processos de avaliação, pois, se o sistema de educação precisa mudar a fim de se adaptar a uma nova realidade e a um novo perfil de estudantes, com novas necessidades, consequentemente as formas de avaliação também deverão ser modificadas: não há coerência em um sistema que ensina por habilidade/competência e por problematização e avalia conteúdo por conteúdo. Sob essa perspectiva, a avaliação deve “descrever e analisar criticamente a realidade, a prática educativa, no quadro de uma educação emancipatória, crítico-transformadora” (Saul, 2015).

Se a tecnologia está ao alcance de todos e permite o acesso a todas as informações que se deseja, não precisamos de uma educação depositária, no sentido atribuído por Paulo Freire (1998). Precisamos, isto sim, de uma prática educativa que intencione e possibilite a “criação de

conhecimentos significativos que sirvam aos propósitos de uma leitura crítica da realidade, com perspectivas de transformá-la” (Saul, 2015).

Além disso, se um dos grandes objetivos da educação da atualidade é fazer com que os estudantes tornem-se protagonistas, sejam hábeis em relacionar as diferentes áreas do conhecimento, possam ser capazes de ler a realidade que se apresenta e conseqüentemente fazer propostas coerentes que ajudem a resolver os problemas da sociedade em que vivem, por que devem ser aplicadas provas que analisam somente as especificidades de cada componente curricular, isto é, instrumentos avaliativos que abordam superficialmente as habilidades as quais os estudantes devem desenvolver, já que não relacionam os saberes (compartilhados em sala de aula) com a realidade presente, tornando-se insignificantes para os estudantes?

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta que qualifique a aprendizagem, reestruture os processos avaliativos, favoreça a construção do conhecimento e, conseqüentemente, possibilite aos estudantes, oriundos de uma sociedade em constante transformação, compreender os fenômenos sob a visão para além das diferentes áreas do conhecimento, ao concentrarem sua atenção na grande gama de interconexões que se estabelece entre elas.

A partir da observação da realidade do Colégio Santa Inês, de Porto Alegre, e da análise do Projeto Educativo Pastoral da Rede IENS (Costa & Cruz, 2016), o qual prevê ensino por problematização, desenvolvimento de habilidades e competências e avaliação diagnóstica e processual, construiu-se uma proposta de intervenção que pudesse aproximar a teoria descrita no projeto da rede com as práticas pedagógicas e qualificasse os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Por meio do Relatório de Aprendizagem (RA), instrumento criado a fim de proporcionar a construção de saberes mais aprofundada e inter-relacionada entre os nexos das diversas áreas do conhecimento, buscou-se oferecer aos estudantes um trabalho educativo de forma contextualizada e autônoma que os levasse, de fato, a estabelecer relações, inferências, análises e sínteses. A aplicação/construção desse instrumento avaliativo na prática escolar ocorreu por meio de problematização, ou seja, tomou-se a realidade como ponto de partida da identificação de um problema (social ou político ou econômico, etc.) cuja resolução deveria ser proposta pelos estudantes a partir da mobilização de conhecimentos diversos e da possível ação em conjunto com outras pessoas da comunidade, ou seja, familiares, amigos, colegas de classe, entre outros.

Problematizar, na nossa compreensão, significa formular o problema (uma questão, uma afirmação ou uma negação) a partir de fatos observados, por percebê-los como realmente problemáticos, Inquietantes, Instigantes ou Inadequados. A problematização é relativa ao grupo, ao modo como o grupo olha a realidade, a partir dos conceitos e valores que possui, confrontados com o que observam, resultando num entendimento específico dessa situação, naquele momento. (Berbel, 1995, p. 14)

Buscou-se estimular nos estudantes uma postura crítica, participativa e colaborativa. Eles foram instigados a buscar a resolução desse problema de pesquisa por meio da análise e da observação de tal fenômeno sob diferentes visões – os pontos de vista de cada área do conhecimento, as conexões entre as especificidades de cada componente curricular –, de maneira que fosse possível não apenas exceder uma perspectiva fragmentada da realidade, mas “religar saberes” (Bauman, 2001) e abarcar a complexidade e indissociabilidade do conhecimento a fim de significativamente utilizar tais aprendizagens como base para a construção de uma proposta prática

de intervenção e resolução, a qual potencializaria “novas indagações, reflexões e conhecimentos” (Berbel, 1995).

Tal experiência de reestruturação do processo pelo qual se avaliam os estudantes permitiu que se preenchessem lacunas existentes no sistema educacional atual da escola, na medida em que RA possibilitou diagnosticar as dificuldades de cada estudante e, a partir delas, oportunizar intervenções específicas as quais levaram os estudantes a aprimorar habilidades e a desenvolver competências. Dessa forma, o novo instrumento avaliativo configura-se eixo condutor de conhecimento, pois estimula um constante exercício de busca de inter-relações e interações e permite ao estudante construir seu processo intelectual de forma autônoma.

2. Desenvolvimento

2.1. O Colégio

Escola tradicional, com setenta anos de história, o Colégio Santa Inês (CSI) tem como público estudantes de classe média. Integrante da rede das Irmãs Escolares de Nossa Senhora (IENS), a escola segue a linha de atuação prescrita no Projeto Educativo Pastoral da Rede IENS, segundo o qual

a escola é um lugar de transformações, de ação educativa, de resgate da essência da pessoa, de experiências significativas, de diálogos e trocas e de acolhida à diversidade e retorno à espiritualidade. É um lugar de encantamento sem deixar de ser criteriosa, crítica, investigativa e reflexiva dessa sociedade. (Costa & Cruz, 2016, p. 29)

A aprendizagem dos estudantes é o foco dos processos escolares, pois o Projeto Educativo Pastoral da Rede de IENS

acontece por meio de desafios, de pesquisa, de diálogos, reflexões, trabalho cooperativo, através de situações em que o estudante pode ser protagonista de sua aprendizagem. Acontece, também, através da autorregulação, (em que o aluno planeja, executa e avalia seu processo de aprendizagem), da metacognição, da afetividade, dos aspectos comportamentais e ambientais que interferem diretamente no aprendizado. (Costa & Cruz, 2016, p. 53)

Ancorada em seu Projeto Educativo Pastoral, a escola pretende favorecer a leitura compreensiva do mundo pelo estudante por meio da apropriação das informações e de provocações cognitivas em prol da construção do conhecimento para que esse estudante possa, quando necessário, interferir nos acontecimentos de maneira ética e coerente, ajudando a construir um mundo melhor e mais digno para todos.

No que se refere aos professores, a escola entende que

deles exige-se o domínio de conhecimentos que se constitua em uma prática reflexiva própria, contemplada nas dimensões pessoal, profissional e institucional. É importante que atue como agente cultural, praticante de pedagogias inovadoras, assumindo a responsabilidade pela diversidade das temáticas do cotidiano escolar, problematizando e ampliando o currículo oficial, criando teias de significados, percebendo-se como autor e agente do currículo. (Costa & Cruz, 2016, p. 48)

Também é função do professor organizar situações significativas de aprendizagem que favoreçam a relação, a experimentação e a ação, estimulando os estudantes a pensarem e a agirem conscientemente.

Com relação à avaliação, na perspectiva dos professores, espera-se que ela “sirva para análise, compreensão e (re)orientação dos movimentos utilizados pelos estudantes em seu processo de aprendizagem e também das ações educativas” (Costa & Cruz, 2016, p. 82). Para tanto, é necessário “acompanhamento individual e coletivo aos estudantes com comunicação dos resultados do processo de aprendizagem (Costa & Cruz, 2016, p. 82).

Historicamente, o Colégio Santa Inês (CSI) sempre se preocupou com a qualidade da educação que oferece e buscou acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade brasileira e no mundo a fim de aperfeiçoar a busca por uma educação integral e de excelência para seus estudantes. Com a finalidade de que se concretizem tais metas, o CSI percebe que se faz necessária uma mudança cultural, no intuito de aproximar a prática pedagógica das necessidades intelectuais do indivíduo que não quer ser mais objeto, mas protagonista não apenas no processo educacional, mas também em diversas áreas da sociedade (Perrenoud, 2013), visto que a realidade escolar brasileira apresenta práticas pedagógicas nas quais o conhecimento é compartimentado. Dessa forma, constrói também um pensamento compartimentado: “as disciplinas são especializadas, os professores são especializados, os conteúdos são especializados, e o aluno não consegue fazer a concatenação de um conteúdo com o outro” (Fava, 2014, p. 22). Por conta de tal padronização, a educação atual tornou-se ineficiente e ineficaz. Ainda segundo ele,

a aprendizagem requer o conhecimento do perfil do aluno, da forma como ele aprende, da adequação do perfil do professor, da aplicação de metodologias que criem desafios e necessidades, de procedimentos que facilitem a aprendizagem, de ferramentas digitais e analógicas que auxiliem na motivação do estudante, de projetos acadêmicos que realmente desenvolvam competências e habilidades”. (Fava, 2014, p. 28)

2.2. A avaliação

Até o fim de 2016, os estudantes do 6º ano do CSI eram avaliados, cognitivamente, a partir de uma abordagem cartesiana, analítica, em que o conhecimento se estruturava em certo número de disciplinas desconexas, isoladas umas das outras. A sistematização de tal avaliação organizava-se a partir de provas de diferentes componentes curriculares, que mensuravam quantitativamente e separadamente os resultados da aprendizagem. Quando tal resultado era insatisfatório, previa-se que, ao final do período avaliativo, normalmente um trimestre, os estudantes teriam acesso a estudos de recuperação, que visavam, em curto período, a preencher, nas disciplinas em que não obtiveram êxito, as lacunas dos déficits de aprendizagem de todo o trimestre. Para que houvesse certeza de que esse estudante recuperara tais conhecimentos, aplicava-se outra prova, a qual devia apontar para mais um resultado. De uma forma ou de outra, a prova, como instrumento avaliativo, não levava em consideração a plenitude das habilidades desenvolvidas ao longo desse período, visto que avaliava exclusivamente os conteúdos de um único componente curricular. De acordo com as ideias de José Pacheco (como citado em Pinho, 2016), reiteradas durante palestra ao CSI, em 2014, pode-se afirmar que atualmente, nas escolas brasileiras, a avaliação não avalia, e a recuperação não recupera [grifo nosso]; portanto, a organização escolar atual não contextualiza o conteúdo, o que contribui para uma visão fragmentada da realidade, já que dificulta sua compreensão. Por outro lado, a “abordagem sistêmica” (Morin, 2002b) permite organizar

conhecimentos de maneira diferente e compreendê-los não mais apenas analiticamente, mas por meio de uma visão sistêmica, isto é, interessa-se pela inter-relação dos elementos; leva em conta, de modo igualitário, a natureza das interações desses elementos e permite que se obtenha uma visão mais global. Entretanto, faz-se necessário haver equilíbrio entre a visão analítica e a visão sistêmica, pois são complementares e, portanto, não excludentes.

Tal necessidade tornou-se evidente após a observação da realidade do CSI, em que se constatou descompasso entre a proposta pedagógica apresentada no Projeto Educativo e sua efetiva aplicação, pois o referido documento prevê ensino contextualizado, inter e transdisciplinar por meio de intervenções pedagógicas problematizadoras, que busquem o desenvolvimento de habilidades e competências, aliado a avaliação diagnóstica e processual. No entanto, praticava uma avaliação classificatória, que não correspondia ao proposto, visto que observava apenas o resultado de uma prova, desconsiderando o processo de cada estudante. Além disso, os componentes curriculares não encontravam espaços de conexão na sua própria área de conhecimento, tampouco com outras. Dessa forma, avaliavam apenas a especificidade do seu componente, sem considerar a necessidade de inter-relação com as demais áreas e seus diversos componentes curriculares.

A partir dessa constatação, construiu-se um projeto de intervenção na realidade que buscou refletir acerca das mudanças necessárias nos processos de avaliação, visto que a aprendizagem por meio da construção de saberes e do desenvolvimento de habilidades e competências acontece de forma sistêmica, processual, sistemática e requer acompanhamento diário. Esse projeto visou a proporcionar uma construção de saberes mais profunda. Consequentemente, fez-se necessário avaliar o processo de cada estudante não só na especificidade de cada componente curricular, mas, acima de tudo, na condução de cada um a seu próprio processo de construção do conhecimento, de forma contextualizada e mais autônoma. Para tanto, buscou-se qualificar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação na escola por meio da criação de um novo instrumento de avaliação, denominado “Relatório de Aprendizagem”, o qual se insere “na perspectiva de um processo intencionalmente organizado e contextualizado, que auxilia o estudante a conferir sentido e significado aos fenômenos, experiências e fatos com os quais se depara” (Costa & Cruz, 2016). Esse relatório, construído em conjunto pelos professores, constituiu um roteiro transdisciplinar orientador de pesquisa, elaborado a partir de temática específica e organizado segundo conexões entre os diferentes componentes curriculares, pois favorece a unidade, prevendo a inter-relação das diferentes áreas do conhecimento. Além disso, consiste na aplicação prática das metodologias curriculares propostas pela Rede IENS, as quais preveem a organização curricular por área do conhecimento, de maneira a compreenderem projetos e sequências didáticas que beneficiem a problematização, a investigação e a interconexão do todo com as partes e das partes com o todo.

Entre 2017 e 2019, o RA compôs a avaliação dos estudantes do 6º do Ensino Fundamental Séries Finais, do Colégio Santa Inês, num universo de 207 estudantes, entre 11 e 12 anos de idade. Tal instrumento configurou-se a partir de uma avaliação processual, em uma abordagem sistêmica, e correspondeu a 30% da nota trimestral de cada estudante. Os outros 70% foram avaliados a partir de uma abordagem analítica nas especificidades de cada componente curricular, subdivididos de acordo com os critérios estabelecidos por cada professor (provas, testes, trabalhos específicos do componente curricular, entre outros). Vale destacar que esses 70% também foram avaliados processualmente, no sentido de se construir uma avaliação diagnóstica que permitisse ao professor observar pontualmente as dificuldades dos estudantes e, dessa forma, intervir diretamente nas fragilidades constatadas e auxiliar os estudantes a superá-las. No ano seguinte, no entanto, a equipe docente solicitou a redução do percentual da avaliação na perspectiva sistêmica, de 30%

para 20%. Após as ponderações necessárias, entendeu-se que não haveria prejuízo na redução, já que a mudança de cultura no processo avaliativo demanda tempo e amadurecimento conceitual e metodológico por parte da equipe, bem como requer aceitação e entendimento por parte da comunidade escolar de modo geral.

O RA buscou promover a aprendizagem por meio da problematização. Os estudantes foram estimulados a problematizar a realidade e a buscar a resolução dos problemas identificados por meio da análise e da observação do fenômeno sob diferentes perspectivas – o ponto de vista de cada área do conhecimento e a conexão entre as especificidades de cada componente curricular, em um movimento cíclico de ação-reflexão-ação.

A partir da ação conjunta entre estudantes e professores, selecionaram-se temas atuais, de interesse dos estudantes e de pertinência social – Biomas, Diversidade Cultural, Regras, Construção da Identidade, entre outros – a partir dos quais, nas especificidades de cada componente curricular e na busca incessante das relações entre as diferentes áreas do conhecimento, organizou-se um projeto que oferecesse ao estudante caminhos para que ele pudesse desenvolver plenamente as habilidades e as competências necessárias para a construção de sua aprendizagem, de forma que tal processo adquirisse significado em sua realidade, conforme orienta o Projeto Educativo Pastoral da escola.

O ideal almejado pela Rede IENS é fazer da avaliação um meio que auxilie a prática docente, no intuito de detectar progressos e dificuldades dos estudantes a fim de extinguir sua função ameaçadora, controladora e classificatória; ultrapassando o mero olhar de aprovação e reprovação para o caminho que vislumbra, acima de tudo, a aprendizagem de conceitos, princípios, valores, desenvolvimento de habilidades e competências. (Costa & Cruz, 2016, p. 80).

Em cada trimestre, o tema foi escolhido de acordo com os interesses dos estudantes. Buscou-se uma transformação cultural: o professor passou a ser mediador no processo de construção do conhecimento dos estudantes. Os relatórios apresentaram os seguintes problemas de pesquisa:

- a. Biomas: simbiose, biodiversidade e consumo responsável. Como conciliar desenvolvimento e preservação ambiental?
- b. Viajantes conscientes: como a diversidade cultural pode contribuir para tornar o mundo um lugar melhor?
- c. Como usufruir direitos e cumprir deveres pode harmonizar as diferenças entre individualidade e coletividade para desenvolver a convivência pacífica na sociedade?
- d. As experiências vividas e perpetuadas em uma sociedade fazem parte do repertório cultural da humanidade. De que forma isso contribuí para a construção de minha identidade?
- e. Da tradição oral à contemporaneidade: qual a relação entre o modo de vida de uma sociedade e o registro de experiências de vida dos indivíduos?
- f. De que forma os indivíduos de uma sociedade podem agir em prol da construção de uma cultura de paz?

Inicialmente, foi evidenciada alguma dificuldade por parte da equipe docente em construir o Relatório de Aprendizagem. Compreende-se esse fato, porque a formação acadêmica dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras privilegia as especificidades dos componentes curriculares e, de modo geral, não tem priorizado a formação dos professores para trabalharem o conhecimento de forma problematizada. Conseqüentemente, o ensino no Brasil tende a reproduzir

tal segmentação. Dessa forma, entende-se que esse fenômeno já esteja cristalizado na comunidade acadêmica.

Para auxiliar os docentes a melhor compreenderem todo o novo processo avaliativo, o CSI ofereceu, em parceria com a Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), em sua unidade de Porto Alegre, um breve programa de formação continuada – programa de capacitação “Aprendimentos: as pedagogias ativas no contexto do Colégio Santa Inês” –, o qual buscou familiarizar os profissionais da escola à proposta metodológica e à consequente construção do novo instrumento avaliativo. Além dessa formação, o colégio também investiu em outras oportunidades de qualificação do trabalho pedagógico da equipe docente, em relação à avaliação por habilidades e competências. Esse exercício de “reinvenção” da prática pedagógica proporcionou a todos a segurança necessária para adequar a prática ao processo de avaliação. A partir disso, o trabalho de construção do RA tornou-se mais natural e fluido no que diz respeito às conexões entre os diferentes saberes.

A partir da primeira experiência com o novo instrumento de avaliação, o CSI concluiu que houve boa aceitação entre os estudantes, já que demonstraram interesse não só em realizar as propostas estabelecidas, como também em extrapolar as dinâmicas construídas, e entre as famílias, que relataram observar em seus filhos maior interesse e disponibilidade para o estudo. Decidiu-se, então, pela continuidade de sua utilização nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental Séries Finais. A disseminação da proposta inovadora que visa à qualificação da aprendizagem e que também busca a coerência entre ensinar-avaliar por meio do Relatório de Aprendizagem – que se configura um elemento norteador do processo de construção do conhecimento – vem acontecendo de maneira gradativa em todos os níveis de ensino da escola.

A partir da utilização do RA, pôde ser observado um crescimento no aproveitamento escolar nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens, já que, atualmente, mais de 80% dos estudantes alcançaram o nível de proficiência avançado, correspondente a notas que variam entre 8,0 e 10,0 pontos. Em relação à área da Matemática, percebeu-se considerável crescimento do desempenho, entretanto, 70,3% já alcançaram o mesmo patamar de proficiência.

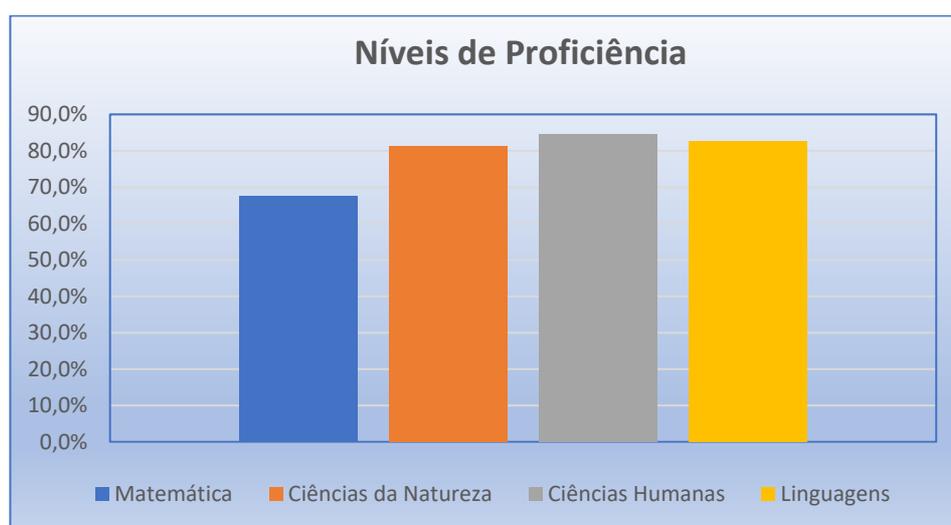


Figura 1. Média dos níveis de proficiência dos estudantes do 6º ano entre 2017-19

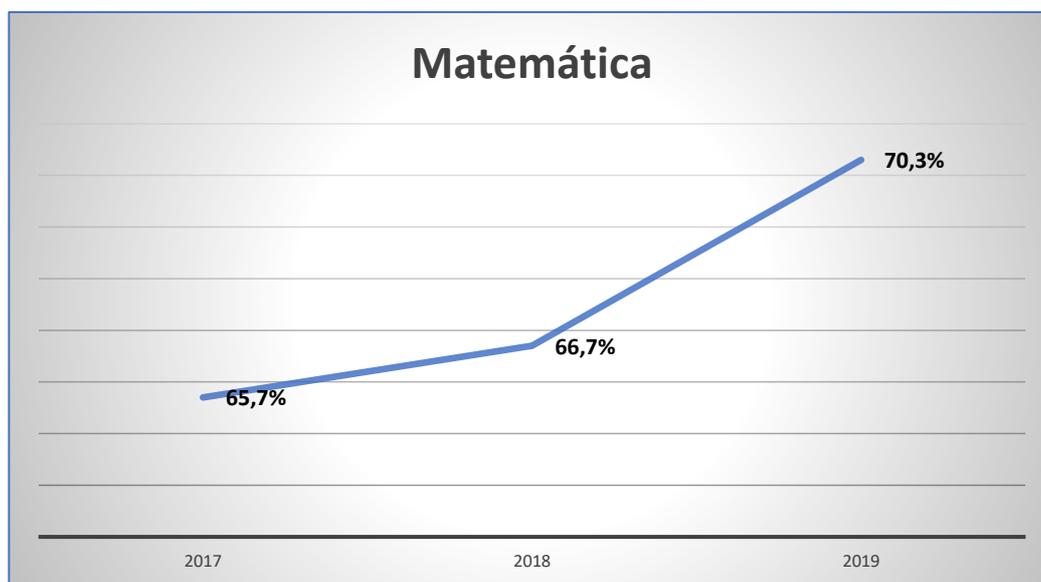


Figura 2. Média dos níveis de proficiência em Matemática dos estudantes do 6º ano entre 2017-19

3. Conclusão

A sociedade e os indivíduos, como um todo, sofreram grandes transformações nas últimas décadas. Alcançaram-se níveis de desenvolvimento nunca antes atingidos. Entretanto, esse movimento não se configura homogêneo, pois muitas estruturas sociais permanecem atreladas a modelos que já não dão conta das necessidades de um mundo galgado a novos patamares. A educação desenvolvida atualmente no Brasil exemplifica esse descompasso. Embora busque adaptar-se a essa nova realidade, esbarra em alguns obstáculos. Propõe um ensino que desenvolve habilidades e competências, mas falha ao não tratar o conhecimento de maneira contextualizada e inter-relacionada aos diversos componentes curriculares. Faz-se necessária, portanto, uma modificação da prática pedagógica em prol da coerência entre teoria e prática, ou seja, adequar os processos educacionais com vistas a favorecer uma aprendizagem que leve em conta a construção de saber inter-relacionado, a identificação de problemas na realidade em que se vive e, conseqüentemente, a proposição de ações que visem a sua resolução. O foco da educação atual no Brasil deve ser a aprendizagem dos estudantes. É incoerente ensinar por habilidade e competência e avaliar de forma estanque; logo é preciso haver adequação entre a construção da aprendizagem e o processo de avaliação. Dessa forma, a avaliação só será completa se for realizada por meio de diagnósticos constantes que identifiquem lacunas na aprendizagem do estudante e ofereçam a possibilidade de intervenção no sentido de construir algo mais consistente.

O RA, um novo instrumento de acompanhamento da construção do conhecimento, pelo estudante, contribui para a formação integral dos sujeitos, na medida em que, a partir de problemas concretos, oferece aos estudantes excelência acadêmica e protagonismo social.

Entretanto, o objetivo de todo esse processo não é apenas alcançar uma avaliação diagnóstica, mas uma avaliação emancipatória, aquela que, no entendimento de Luckesi (2000), provoca a crítica, de modo a libertar o estudante de condicionamentos deterministas, favorecendo

a construção das próprias alternativas de ação. Dessa forma, equilibrando o projeto educativo pastoral da Rede IENS com a prática pedagógica da escola.

A partir do crescimento cognitivo e socioafetivo dos estudantes, essa metodologia tem evidenciado a efetivação do projeto educativo da Rede IENS.

Referências bibliográficas:

- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Berbel, N.A.N. (1995). Metodologia da problematização: Uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 16, n. 2, Ed. Especial, p. 9-19.
- Costa, Marcia Rosa da, & Cruz, Maria Waleska (Org.). (2016). *Projeto educativo pastoral da rede de IENS*. Porto Alegre: Calábria.
- Endlich, Estela (2015). *Paradigma da complexidade: Uma proposta de reconfiguração da docência*. [Artigo] *Educação*. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19284_7922.pdf
- Fava, Rui (2014). *Educação 3.0*. São Paulo: Saraiva.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Luckesi, Cipriano Carlos (2000). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- Macedo, Lino de (2003). *A situação-problema como avaliação e como aprendizagem*. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) Fundação Teórico-Metodológica, Brasília: MEC.
- Menezes, Ebenezer Takuno de, & Santos, Thais Helena dos (2001). *Verbete professor mediador. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Recuperado de <https://www.educabrazil.com.br/professor-mediador/>
- Morin, Edgar (2002a). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar (2002b). *A religação dos saberes: O desafio do século XXI*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Perrenoud, Philippe (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Pinho, Ângela (2016, setembro 06). Modelo escolar do século 19 só produz ignorância. *Folha de São Paulo*, 20705/Caderno Cotidiano e Esporte/Cotidiano/p. B4.
- Saul, Ana Maria (2015). Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1299-1311. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>

Base Nacional Comum Curricular e avaliações em larga escala: pontos e contrapontos sob a coordenação federativa no Brasil

Anderson Gonçalves Costa

Universidade Estadual do Ceará

andersongoncalvescosta0@gmail.com

Brena Kécia Andrade

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

brenakecia@gmail.com

Claudia Maria Sales Mendes

Universidade do Minho

claudiaquararu@gmail.com

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

meyrester@yahoo.com

Resumo

O trabalho trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da avaliação em larga escala, sob as ações da coordenação federativa no Brasil, questionando os limites entre a “indução” e a “implementação” destas políticas, dada a heterogeneidade do federalismo brasileiro e as possibilidades de ressignificação/tradução pelos atores educacionais. Assim, aborda dimensões normativas e pedagógicas, entendendo que a dimensão normativa é tributária de iniciativas constitucionais e infraconstitucionais que buscam moldar a atuação dos sujeitos e das instituições, no bojo de mudanças globais, nacionais e locais. O artigo, de abordagem qualitativa, utiliza como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e documental, esses últimos os documentos norteadores da BNCC e a regulamentação da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica pelo Decreto nº 9.432/2018, mobilizando as teorias subjacentes aos interesses de pesquisa dos proponentes, quais sejam: Estado-avaliador (Afonso, 2013) e atuação de políticas (Ball, Maguire & Braun, 2016).

Palavras-chave: *avaliação em larga escala; BNCC; coordenação federativa; Estado-avaliador; Brasil*

Abstract

The work deals with the National Curricular Common Base (BNCC) and the evaluation on a large scale, under the actions of the federal coordination in Brazil, questioning the limits between the "induction" and the "implementation" of these policies, because of the heterogeneity of Brazilian federalism and the possibilities of re-signification/translation by the educational actors. Thereby, it deals with normative and pedagogical dimensions, understanding that the normative dimension is a tributary of constitutional and infra-constitutional initiatives that seek to shape the performance of subjects and institutions in the context of global, national and local changes. The article, with a qualitative approach, it seeks to generate new knowledge in the field of educational policies. To do so, it uses as methodological procedures the bibliographic and documentary survey, the latter being the guiding documents of BNCC and the regulation of the National Policy for the Evaluation of Basic Education, by Decree No. 9.432/2018, mobilizing the theories underlying the research interests of the proponents, which are: Evaluator State (Afonso, 2013) and policy performance (Ball, Maguire & Braun, 2016).

Keywords: *large scale evaluation; BNCC; federal coordination; Evaluator State; Brazil*

Introdução

Neste estudo procuramos analisar características da agenda da política educacional brasileira. Assim, tratamos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da avaliação em larga escala, sob as ações da coordenação federativa, questionando os limites entre a "indução" e a "implementação" destas políticas, dada a heterogeneidade do federalismo brasileiro e as possibilidades de ressignificação/tradução pelos atores educacionais.

Tem-se como premissa de que estas iniciativas estão calcadas num quadro de mudanças políticas tributárias dos efeitos da globalização sobre os Estados nacionais, e, conseqüentemente, a participação de grupos diversos nos espaços da educação. A face mais evidente destas mudanças são as constantes reformas por que passam as avaliações nacionais e as políticas de currículo, revelando um desejo de "redenção" da educação pela instauração verticalizada destes processos.

Esse quadro diz respeito também a emergência de um *ethos* competitivo adotado pelo Estado, que admite a lógica do mercado no interior do serviço público, alterando a perspectiva do Estado-provedor para o *Estado-avaliador* (Afonso, 2013), ao tempo em que supervaloriza as políticas avaliativas para o controle das instituições. Contraditoriamente, num cenário em que se aponta para a descentralização dos sistemas educativos, o Estado-avaliador atua, através dos governos centrais, na padronização dos modelos educativos. Para Afonso (2013), esse cenário intensifica o uso dos indicadores mensuráveis no decorrer da década de 1990 e início dos anos 2000, tendendo a *modularização* e *standardização* dos currículos nacionais.

No Brasil, tem-se acompanhado um movimento de centralização das avaliações de desempenho a partir da ação do governo federal que disciplina as ações dos estados e municípios

ao induzir à implantação de mecanismos gerenciais com foco na padronização. Assim, a coordenação federativa, ou seja, a atribuição de coordenar as ações para a igualdade e a equidade entre os entes da federação, passa a atuar sob a ação do Estado-avaliador, num movimento, mais uma vez, de centralização, mas também de internacionalização. Assim tem sido desde a criação do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb), ainda na década de 1990 e, mais tarde, com a criação do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb), em 2007.

Essas iniciativas, acreditamos, terão seu caráter normativo potencializado, em detrimento aos contextos e as subjetividades, com a centralização curricular a que se tem assistido desde o ano de 2015. Isso porque, no Brasil, foi aprovado um documento normativo na forma de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mediante dissensos entre acadêmicos, políticos, professores e gestores.

Sob estas óticas, o artigo, de abordagem qualitativa, mobiliza os conceitos de Estado-avaliador (Afonso, 2013) e atuação de políticas (Ball, Maguire & Braun, 2016) ao abordar dimensões normativas e pedagógicas, entendendo que a dimensão normativa é tributária de iniciativas constitucionais e infraconstitucionais que buscam moldar a atuação dos sujeitos e das instituições, no bojo de mudanças globais, nacionais e locais.

Para a explanação das ideias que fundamentam nosso trabalho, o dividimos em cinco seções: (i) *Introdução*; (ii) *Políticas de currículo: um campo em disputa*; (iii) *Base para quê? Motivos subjacentes à proposta*; (iv) *Sentido! Alinhar é a meta: a BNCC e a coordenação federativa*; e (v) *Considerações finais*. No texto que se segue, apresentamos e problematizamos as forças que operam em favor da BNCC. Dispomos que não intencionamos esgotar as discussões, mas tencionar algumas das problemáticas mais evidentes.

Políticas de currículo: um campo em disputa

A pretensão de que as escolas operem com um currículo comum deve-se às necessidades do mundo contemporâneo, intrinsecamente associadas ao paradigma da globalização¹. Por extensão, há movimentos em torno da educação que buscam qualificar o significado de ser educado e os conteúdos que precisam ser aprendidos no percurso escolar.

Esse movimento é consonante com o surgimento de um “novo paradigma de governo educacional” que promove uma ressignificação na própria acepção da política, de modo que, torna as políticas sociais e educacionais um campo próprio para a competitividade entre as nações, marginalizando, cada vez mais, os propósitos sociais da educação (Ball, 2001).

Ball (2001) lembra que a transmutação de valores mercantis via tecnologias políticas ocorre principalmente “sobre os valores, culturas, relações, subjetividades e nas formas de disciplinas que elas fundamentam” (p. 105), ocorrendo a implantação de técnicas capazes de reorganizar as relações de trabalho e as formas de mercado, gestão e *performatividade*².

Portanto, compreendemos, à luz dos princípios teóricos de Ball e colaboradores, que esse movimento global situa a política e a gestão da educação entre o mercado e o currículo neoliberal,

¹ Por globalização, entende-se “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos a muitas milhas de distância e vice-versa” (Ianni, 1994, p. 5).

² A *performatividade* cumpre uma função gerencial ao nível das instituições (nas práticas, na economia e no governo) e das subjetividades dos sujeitos, buscando reorientar e mensurar suas atividades pedagógicas e acadêmicas (cf. Ball, 2014, p. 65-70).

demandando às escolas iniciativas semelhantes as das congêneres empresariais. Aqui, o neoliberalismo é entendido como força reformadora que atua sobre o dinheiro, as instituições e as mentes, estabelecendo nexos entre as várias formas do capital e do Estado contemporâneo (Ball, 2014).

Os frutos destas articulações implicam nas concepções e finalidades da educação, de modo que, em virtude de seu caráter estratégico, os ideólogos neoliberais buscam implantar na educação dimensões do arranjo capitalista, na ofensiva, segundo Silva (1994), de (i) atrelá-la aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho e (ii) preparar os estudantes para a competitividade nacional e internacional. Sabemos que esses objetivos se consolidam a partir de um modelo mecanicista de educação, incluindo novas categorias e, sobretudo, fixando normas de como se pensar a sociedade.

Considerando que as relações de poder estão permeadas por jogos de interesse, o ato de “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (Silva, 2009, p. 16). Porém, “não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (Lopes, 2013, p. 13). O fato de haver no setor educacional uma Base, denota que vários posicionamentos e conhecimentos foram marginalizados, isso porque uma escolha oportuniza o silenciamento de outras possibilidades.

Com isso, a educação, com direção mais humanística, reflexiva e problematizadora, passa a situar-se em zonas periféricas. Em detrimento, as disciplinas de português e matemática são centralizadas, convergindo com as demandas das avaliações internacionais e nacionais, que passam a ser sinônimo de qualidade educacional por intermédio de *rankings* e medidas quantitativas.

Questionamos o significado da referida qualidade educacional, tendo em vista que isto tem se referido, contemporaneamente, a um enfoque utilitarista, ou seja, “a serviço de”, o que se associa, concomitantemente, com um modelo de escola dualista. Assim, advogamos que “não é possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade, a uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto” (Lopes, 2015, p. 454), embora determinadas perspectivas estejam em estado de hegemonia.

Contudo, as desigualdades de acesso aos saberes socialmente valorizados não se configuram no *corpus* curricular como um dado urgente a ser superado. Organizar conteúdos comuns não significa proporcionar igualdade e equidade educacional. Defendemos que somar esforços para reduzir sucessivamente as disparidades sociais que repercutem nas disparidades educacionais é mais valorativo para a justiça social e educativa.

Nesse sentido, confrontamos a perspectiva estadocêntrica e linear de conceber as políticas de currículo, pois não somos componentes (enquanto sujeitos) de um todo homogêneo e nem a Base tem o poder de nos homogeneizar. Há diferentes interpretações e recontextualizações, porque existem diferentes dimensões contextuais interligadas às escolas. É necessário termos ciência que:

A teoria estadocêntrica tem como pressuposto básico a centralidade do Estado na sua relação com o capital e sua primazia no tocante a definição das políticas educacionais. Nessa abordagem, prevalece a ideia de política hierarquizada como produção que emana de um poder central, direcionada às escolas e à sociedade

em geral, para posterior implementação, sem que se considere as formas locais de constituição e interpretação de tais políticas. (Oliveira, 2016, p. 16)

A sociedade é dinâmica e as escolas estão implicadas nesta dinamicidade. Por isso, trabalhamos com a ideia de que as políticas curriculares são atuantes e estão envoltas em movimentos consecutivos. Em associação, cada escola é única e diversa. Porém, a heterogeneidade que nos referimos “não é associada ao fato de o Brasil ser um país muito grande ou uma nação marcada pela diversidade, mas porque cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade de ser” (Lopes, 2015, p. 457).

Os escapes e as “fugas” são naturais e necessitamos os naturalizar. Em detrimento, há posicionamentos que determinam uma dada política curricular como fracassada por não ter sido “aplicada/implementada” tal qual o documento indutor direciona. Não é possível impor fórmulas prontas pois os sujeitos situados nos contextos escolares são conhecedores das demandas locais e podem promover, a partir da reflexão sobre o visto e o vivido, uma educação contextualizada. Para tal é crucial desvincular-se dos modelos estabelecidos e nos atentemos aos seguintes pontos:

Quadro 1. Dimensões contextuais

- *Contextos situados*: (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- *Culturas profissionais*: (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão política” das escolas);
- *Contextos materiais* (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- *Contextos externos*: (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo como classificações do *osfted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Ball, Maguire e Braun, 2016.

Os contextos acima possibilitam compreender a atuação das políticas de currículo, mediante os fatores específicos que constituem as escolas. Salientamos que os contextos estão/são associados, pois: a) a localização de uma escola pode ser um fator determinante para a escolha ou não de um profissional, b) os resultados nas avaliações interferem nos orçamentos institucionais e c) a imagem social da escola repercute na procura por esta e conseqüentemente no percentual das matrículas. Contudo, sabemos que:

Nas muitas elaborações de políticas e de pesquisas, o fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas tende a ser negligenciado. Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem. (Ball, Maguire, & Braun, 2016, p. 35)

O que é eficaz para uma escola pode não ser para outra. Tanto as condições objetivas, quanto às condições subjetivas, precisam ser levadas em consideração, pois envolvem os sujeitos e suas respectivas interpretações.

Não podemos desconsiderar ainda que “o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo governo central” (Ball, Maguire & Braun, 2016, p. 22). Mas as tais questões não se encerram na esfera do Estado, pois não há um centro fixo, tendo em vista

que as políticas curriculares são associadas a uma dinâmica cíclica, complexa e por vezes, contraditória, pois há várias políticas em cena atuando num mesmo espaço.

Base para quê? Motivos subjacentes à proposta

A proposta de uma base curricular nacional não é uma matéria nova no Brasil, tendo sido alvo de algumas iniciativas já na década de 1990. A Constituição Federal de 1988, prevê no artigo 210, que sejam fixados “*conteúdos mínimos* para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, grifos nossos). A fixação de conteúdos mínimos, nos termos da lei, buscaria a instituição de um mesmo conteúdo que, a princípio, balizasse o aprendizado entre os locais, garantido o respeito às diferenças nacionais e regionais.

Na esteira do ordenamento constitucional, a legislação infraconstitucional também tratou de anunciar a intenção de fixar conteúdos mínimos para a educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996, art. 9º, IV), define, inclusive, que essa atividade seria atribuição do governo federal, que estabelecerá, em colaboração com os entes da federação, as competências e diretrizes dos currículos e seus conteúdos mínimos a fim de assegurar a formação comum ao alunado do país.

Baseado nesse ordenamento legal, duas iniciativas podem ser citadas como àquelas que primeiro buscaram tratar de conteúdos mínimos no currículo brasileiro: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e, mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010). Sem entrar no mérito de cada uma das propostas, cabe apontar que apenas a *Diretrizes...* do ano de 2010 teve caráter normativo, sendo os *Parâmetros...* de 1997 mais sugestivos.

De qualquer forma, a existência dessas iniciativas destrói a crença de que até o ano de 2017 o Brasil não possuía propostas de currículo, crença apresentada pelos defensores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, de certo, não aprenderam que centralizar o currículo não é alternativa para a garantia da qualidade educacional, sobretudo, quando consideradas as diferenças materiais, profissionais e culturais presentes em cada realidade escolar.

A definição de *conteúdos mínimos* também foi tratada no Plano Nacional de Educação (2014-2024) na Lei 13.005/2014. A elaboração da proposta que atenda aos direitos e aos objetivos de aprendizagens para os alunos brasileiros é pauta de duas estratégias da Meta 2 do referido Plano e na estratégia 7.1, da Meta 7, que trata da garantia do padrão de qualidade da educação básica e o alcance de metas nacionais fixadas com base nas avaliações. Aqui, a avaliação e o currículo aparecem de forma mais explícita como garantia do padrão de qualidade.

A despeito das 20 metas fixadas e de duas centenas de estratégias, o Plano Nacional de Educação, em seu quinto ano de vigência, já pode ser considerado matéria fadada a morte¹, em razão das intempéries políticas e econômicas e do descompromisso dos governos em atingir as metas. Ocorre que (não sem interesses), dentre as estratégias anunciadas, a proposta de assegurar uma base nacional curricular foi a única que sobreviveu e se sustentou. E sobre grande euforia!

Tendo sua primeira versão apresentada no ano de 2015, a Base Nacional Comum Curricular foi submetida a discussão da comunidade brasileira, culminando na apresentação da segunda

¹ Amaral (2016), analisando o Novo Regime Fiscal no Brasil, que limita os gastos públicos pelo período de 20 anos, considerou que a diminuição dos investimentos em educação teria efeitos imediatos sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024), decretando sua “morte” e atestando a “destruição” do setor pela via da austeridade.

versão no ano de 2016. A terceira versão, com as habilidades e competências da educação infantil e ensino fundamental, submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação, foi homologada sob o Parecer nº 15/2017, e instituída pela Resolução nº 2/2017. Cabe destacar que esta última versão não contava com a etapa do ensino médio, homologada em separado em dezembro de 2018.

O entusiasmo pela padronização do ensino ocorre em detrimento as diferenças entre os locais, mas que no contexto da BNCC tende a ser silenciado, pois desvincula a produção do currículo do contexto em que está inserido na forma de ação. Essa questão, pela própria incipiência do fenômeno, deverá ser aprofundada em pesquisas que se dediquem mais detidamente ao tema, mas já se coloca como problemática.

Além do mais, as razões pelas quais uma base curricular comum passa a ganhar importância no Brasil não se sustentam em razões democráticas, do contrário, são subjacentes a motivos de grupos empresariais e reformistas no interior do setor público.

Assim, o que no presente podemos afirmar, é que há uma dinâmica intrínseca entre as iniciativas de reforma do currículo e das avaliações que contribuem, sobremaneira, para a existência de mecanismos de *culpabilização* de professores e gestores escolares pela qualidade educacional, todas estas ancoradas em leis sob o signo da regulação. Não é diferente o que aponta Freitas (2018, p. 80) sobre o tema,

bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem competências e habilidades para ‘padronizar’ o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores.

Sobre as avaliações nacionais e a BNCC, a determinação da Resolução nº 2/2017, do Conselho Nacional de Educação, no artigo 16, foi a de que “em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação”. Por isso, o Decreto Presidencial nº 9.432 de julho de 2018, tratou de regulamentar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica assegurando que esta seria orientada pelo disposto na BNCC.

Dentre os objetivos do referido Decreto encontram-se a verificação da qualidade da educação, o monitoramento e aperfeiçoamento e aprimoramento das políticas educacionais e a aferição de competência e habilidades dos estudantes por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, (Encceja) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Cabe elucidar que competências e habilidades são termos presentes na BNCC que buscam assegurar “igualdade” entre as redes de ensino, aquilo que é comum a todas, essencial, depois anunciadas como foco das avaliações. Mas, haverá interesse das redes em inserir em seus currículos aquilo que não será avaliado? Professores terão tempo hábil em lidar com o comum e o particular?

Ao confirmar a BNCC como orientadora dos sistemas de avaliação, logo, se instituiu um modelo de indução de política a qual estados e municípios estarão submetidos sob a coordenação

federativa com fins ao alinhamento das redes de ensino. Esse é o ato mais claro do que a literatura trata como *regulação institucional*, ou seja, “modos de orientação, de coordenação e de controle dos atores, que são objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais, técnicos, que derivam de uma ação pública e de estado” (Maroy, 2011, p. 22).

Destarte, a BNCC existe como documento normativo e as avaliações como instrumentos de controle e aferição do cumprimento das normas, ampliando o campo de controle do Estado brasileiro que disciplina a atuação de estados e municípios em favor da padronização de um modelo de educação.

Esses mecanismos de alinhamento encontram-se enunciados no texto introdutório do documento, já que, enquanto documento normativo e

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017, p. 8)

Não parece ser esta a proposta mais viável para garantia de um modelo de base comum curricular federativa e democrática. Consideramos que não é federativa, pois, se observado os termos, pode-se constatar como esta esbarra na proposta descentralizadora que fora inaugurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996) com relação à gestão educacional, ocorrendo, num movimento oposto, uma descentralização paradoxal onde o controle do currículo é altamente centralizado. Isso também vale para o sistema nacional de avaliação, e, em termos históricos, reproduz atos da política neoliberal iniciada nos idos de 1990, quanto a centralização do currículo e da avaliação.

Essa realidade não cessou, muito menos nos é distante, tendo agora seus efeitos arejados com a Base Nacional Comum Curricular. Em complementação, apresenta-se um cenário que silencia as vozes dos sujeitos. Por isso, concordamos que “não se pode requerer que a escola se democratize enquanto a sociedade inteira não estiver participando dos processos de decisão políticos, sociais, econômicos e culturais” (Rodrigues, 2003, p. 40).

Quando pontuamos a democratização da escola, dizemos da escuta dos sujeitos que a compõe frente às políticas curriculares. Essa ausência nos leva a acreditar que os princípios democráticos não estão presentes nesse processo, já que a ideia de fixar uma base encerra as possibilidades de significação, confrontando, também, os princípios da gestão democrática e da colaboração na condução da gestão educacional e da formulação das políticas.

Essa realidade se apresenta como problemática, não apenas por não atender as múltiplas vozes que ecoam na comunidade e na escola, mas também por apresentar-se de maneira verticalizada e prescritiva, haja vista que desconsidera os sujeitos escolares como parte de uma dinâmica institucional singular que opera de formas particulares em relação às políticas.

Sentido! Alinhar é a meta: a BNCC e a coordenação federativa

A existência dos sistemas de avaliação no Brasil atesta sua capilaridade em estados e municípios, dizendo muito sobre a adesão das unidades subnacionais às iniciativas de avaliação. Pesquisa de Bertagna (2018) constatou a existência de sistemas próprios de avaliação em 20 dos 27 estados brasileiros, dos quais 16 já utilizavam os resultados das avaliações para bonificação de redes de ensino e profissionais da educação. Detendo-se a realidade dos municípios, Bauer *et al* (2015), em pesquisa realizada com 4.309 municípios, verificaram que 1.573 destes já possuíam iniciativas de avaliações próprias.

Os dados dessas pesquisas asseguram que as unidades subnacionais são submetidas a, no mínimo, dois processos de avaliações, quando não três, para o caso dos municípios que possuem sistemas; e que a existência destes parecem ser um caminho sem volta. Essa realidade se apresenta em razão de, pelo menos, dois fatores: seja como maneira de garantir a autonomia da gestão dos estados e municípios ou como mecanismo de preparação para os testes conduzidos pelo governo federal. Para se ter uma ideia, no ano de 2007, bastou que o governo brasileiro apresentasse o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para que estados e municípios construíssem mecanismos próprios de avaliação.

Por isso, tendo conhecimento desse quadro, não nos custa apontar que a adesão de estados e municípios à BNCC, na forma de adaptação dos currículos, ocorrerá de maneira a cumprir um modelo de padronização de competências e habilidades (e isso nos parece inevitável!) que servirão de subsídios para as avaliações nacionais, potencializando um cenário já existente que tornou a avaliação em larga escala epicentro das políticas educacionais nos últimos anos. Soma-se a isso, o discurso da crise na escola pública que atribui à Base meios para promover soluções.

A proposta de uma base comum curricular, que se pretende nacional, esbarra em algumas questões éticas, políticas e administrativas, ou mesmo de como efetivá-la (?). Para isso, a proposta do governo brasileiro é a criação de um modelo de governança sob a coordenação federativa que garanta o alinhamento das redes de ensino à BNCC.

A “estruturação da governança da implementação” pode ser vista no *Guia de Implementação da BNCC* (Brasil, 2018), que busca primeiro contribuir com a “(re)elaboração da proposta curricular das redes de ensino”. Parece haver a intenção da criação de uma cadeia hierárquica para implantação do documento, construindo uma estrutura de representação dos atores envolvidos em regime de colaboração. Tanto é que, o termo “(re)elaboração curricular” é conceituado no documento como o “processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhadas à BNCC” (s/p).

Nesse ponto, há uma confiança na prescrição verticalizada, a tal ponto que esquecem que não basta a prescrição, em um cenário tão heterogêneo como a federação brasileira, isso para comentar apenas as condições materiais, além do que

pode-se afirmar que a existência e a obrigatoriedade da nova Base não implicam a incorporação automática e uniforme do texto às práticas pedagógicas e aos cotidianos escolares, pois nenhuma proposta curricular estadual ou municipal, ainda que obrigatória, se manifesta da mesma forma em todo lugar. (Cássio, 2018, p. 242)

Ainda assim, para impulsionar as ações de implementação em estados e municípios, o Ministério da Educação, aportou, no ano de 2019, R\$ 105 milhões, para continuidade das atividades do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), que trata de apoiar os estados na (re)elaboração dos currículos e na formação dos profissionais da educação para adequação ao modelo alinhados à BNCC.

O ProBNCC teve seu primeiro ciclo encerrado no ano de 2018, promovendo a revisão ou elaboração dos currículos estaduais. Segundo dados do Ministério da Educação, ilustrados na Imagem 1, os resultados do primeiro ciclo confirmam 21 currículos para a educação infantil e ensino fundamental já aprovados nos estados, estando seis em processo de tramitação.

Imagem 1. Quantitativo dos currículos estaduais alinhados à BNCC



Fonte: Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, 2019.

O segundo ciclo do programa, previsto para o ano de 2019, buscará formar, no mínimo, 85% dos professores das redes estaduais e municipais, com relação aos currículos alinhados à BNCC. Pretendendo também que, pelo menos 70% das escolas do país tenham seus projetos pedagógicos revisados e alinhados. Há ainda previsão de início do primeiro ciclo para alinhamento dos currículos do ensino médio (Brasil, 2019).

A implementação da BNCC também é alardeada pelo *Movimento pela Base Nacional Comum Curricular*, autointitulado como “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade”. Dentre estes, é mister a presença de nomes ligados ao setor empresarial.

Considerações Finais

A discussão em torno das políticas de currículo e avaliação permitiu-nos entender seus funcionamentos e implicações, tanto de uma sobre a outro como de ambas sobre os sujeitos e as instituições. Nesse sentido, cabe afirmar que, a BNCC cumpre uma fase do Estado-avaliador no Brasil, que ainda não havia se firmado, para padronização dos currículos. Esse propósito, aliás, já se mostra alinhado as políticas de avaliação pela normatização já existente, aprofundando a indução para implantação da BNCC. É sobre este último ponto que a coordenação dos processos

de implantação da Base é tomada pelo governo central na forma de apoio financeiro e pedagógico para a reelaboração dos currículos locais.

Por isso, questionamos o modelo estadocêntrico de conceber a política curricular atribuindo-lhe um caráter utilitarista, considerando a pretensão de controlar sentidos e tornar o Estado centro de poder. Este, por sua vez, perpassa as relações e está presente nas atuações dos sujeitos/atores escolares ao usarem os textos dispostos, ao invés de consumi-los passivamente.

A BNCC e a avaliação em larga escala, sob as ações da coordenação federativa, associadas para assegurar o cumprimento das normas neoliberais, são instrumentos de uma política educacional que, paradoxalmente, de um lado é apresentada pelo governo e grupos empresariais como uma ação “indutora”, prescritiva e de outro lado, sua implementação, considerando os escapes e as fugas, poderiam atender as dimensões contextuais, a partir da sua ressignificação pelos atores educacionais, uma vez que podem existir movimentos dos profissionais da educação nesta perspectiva.

A este propósito, pela contextualização apresentada, tornou-se possível visualizar a complexidade referente aos jogos de interesse e relações de força articulada a BNCC. Portanto, compreendemos que estes movimentos são intrínsecos aos discursos em cena. Apesar de haver parâmetros hegemônicos em torno de uma dada perspectiva/ação em detrimento de outras, sabemos que o controle das interpretações sobre a Base não é realizável.

Referências bibliográficas:

- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-490.
- Amaral, N. C. (2016). PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE*, 32(3), 653-673.
- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Bauer, A., Pimenta, C. O., Neto, J. L. H., & Sousa, S. Z. L. (2015). Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(62), 326-352.
- Brasil, Ministério da Educação (2019). *Programa de Apoio à Implementação da BNCC: Planejamento para 2019*.
- Brasil, Ministério da Educação (2018). *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*.

- Brasil, Casa Civil (2018). *Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018*. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica.
- Brasil, Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Brasil, Senado Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Bertagna, R. H. (2018) Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005-2015). In Teise Garcia, Theresa Adrião. (Org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Curitiba: CRV.
- Cássio, F. L. (2018). Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Retratos da Escola*, 12(23), 239-254.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.
- Ianni, O. (1994). Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos avançados*, 8(21), 147-163.
- Lopes, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, 39(39), 7-23.
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In Oliveira, D. A. & Duarte, A. (orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Oliveira, M. E. (2016). Podem as escolas produzir política? In Santos, J, Oliveira, M & Paz, S. (orgs.). *Reinvenções do currículo: Sentidos e Reconfigurações no Contexto Escolar*. 1.ed.Fortaleza: UFC.
- Rodrigues, N. (2003). *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, T. T. da. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. da. (1994). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. En P. A. A. Gentili & T. T. da Silva (Ed.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação (11-29)*. Petrópolis: Editora Vozes.

Potenciar a aprendizagem através da avaliação de pares numa unidade de Ginástica Acrobática: Estudo no contexto de estágio em Educação Física

André Moura¹

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

up201501994@fade.up.pt

Amândio Graça

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

agraca@fade.up.pt

Ana Mafalda Silva

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

up201405635@fade.up.pt

Catarina Martins

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

up201702821@fade.up.pt

Paula Batista

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

paulabatista@fade.up.pt

Resumo

Vários autores (e.g. Black & William, 1998; Chng & Lund, 2018) têm vindo a realçar a importância da avaliação na melhoria da aprendizagem, contudo esta tem sido usada, fundamentalmente, sob um ponto de vista sumativo e muitas vezes desligada daquilo que é o processo ensino-aprendizagem. Em contraponto a uma perspetiva de avaliação centrada nos resultados, López-Pastor (2009) e MacPhail e Halbert (2010) têm referido a importância de os alunos terem um papel de construtor ativo das suas próprias aprendizagens e de serem responsabilizados pelas mesmas. Neste contexto, estratégias alternativas de avaliação têm sido sugeridas como forma de quebrar o papel passivo dos alunos no processo ensino-aprendizagem, entre elas, a autoavaliação (Boud, 1995), a avaliação de pares (Falchikov, 2005) e a avaliação por tutores. Neste quadro, o objetivo deste trabalho foi analisar as alterações no padrão e conteúdo dos

¹ O trabalho do primeiro autor é suportado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Bolsa de doutoramento com a ref.^a SFRH/BD/137848/2018.

registos de avaliação efetuados pelos alunos ao desempenho de colegas (heteroavaliação) ao longo da unidade de ginástica acrobática e a aprendizagem ao nível do conhecimento do conteúdo. Participaram no estudo 42 alunos de duas turmas do ensino secundário de uma escola do grande Porto, sob a orientação de duas estudantes-estagiárias da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Os alunos foram desafiados a avaliar a coreografia construída pelos colegas a partir da segunda aula, num total de sete aulas. A avaliação de pares consistia numa componente técnica (elementos de ligação, pegadas, montes-desmontes e figuras), artística (criatividade, coreografia, postura/expressão), dificuldades e potencialidades. Os registos preenchidos pelos alunos foram recolhidos no final de cada aula e analisados pelas estudantes-estagiárias antes da aula seguinte de forma a identificar dificuldades dos alunos nos processos de avaliação e fornecer-lhes feedbacks que os ajudassem a melhorar as suas apreciações. A componente artística foi aquela em que os alunos sentiram maior dificuldade a avaliar e onde se verificou uma maior alteração no padrão de registo. A avaliação dos pares teve um contributo muito positivo para a aprendizagem dos alunos ao nível: i) da compreensão dos conceitos; ii) do entendimento dos aspetos avaliados; e iii) da capacidade de avaliar e de incorporar aspetos que fariam parte da sua própria avaliação.

Palavras-chave: Estágio; Educação Física; Ginástica Acrobática; Heteroavaliação; Aprendizagem

Abstract

Several authors (e.g. Black & William, 1998; Chng & Lund, 2018) have been reinforcing the importance of using assessment to improve learning, however, the most common is the use of assessment to determine grades and secluded from teaching-learning process. Contrary to this perspective of assessment based on results, López-Pastor (2009) and MacPhail and Halbert (2010) have been emphasizing the importance of students active role on their learning, taking also responsibility for what they learn. Alternative strategies of assessment as self-assessment (Boud, 1995), peer-assessment (Falchikov, 2005) and co-assessment have been referred as a mean of breaking students passive role on teaching-learning process. The objective of this work was to analyse changes in the pattern and content of assessment records filled by students (peer assessment) along the unit of acrobatic gymnastic and the learning of content knowledge. Participated on this study 42 students from two classes of secondary education from a school in Porto, supervised by two preservice teachers from University of Porto, Faculty of Sport. Students were challenged to assess choreography created by their colleagues after the second class in a total of seven. Students assessed their peers on technical component (elements of balance, strength or flexibility, grips, mounts/dismounts and figures), artistic (creativity, choreography, expression), difficulties and potentialities. Records filled by students were collected at the end of each class and analysed by the preservice teachers before the following class in order to identify difficulties faced by students on assessment processes and give them feedback to help them improve their analyse. Artistic component was the one in which students faced more problems to assess and the one in which were identified more changes on record pattern. Peer assessment had a positive contribute on students' learning at i)

understanding of concepts; ii) understanding of assessed aspects; and iii) capacity to assess and include aspects that would be part of their own assessment.

Keywords: *School placement; Physical Education; Acrobatic Gymnastic; Peer assessment; Learning*

Introdução e Contextualização

Avaliação e educação andam sempre de mãos dadas, pois afigura-se imprescindível a presença da primeira nos processos educativos (Broadfoot, 2017; Shepard, 2000). Contudo, a avaliação nem sempre tem sido tratada como um aspeto prioritário nas várias reformas educativas que foram sendo introduzidas ao longo dos anos. Isto tem levantado diversos problemas aos professores que a têm de usar e na maioria das vezes o seu propósito tem sido o de atribuir uma nota aos alunos. Neste sentido, a avaliação torna-se uma tarefa que tem de ser cumprida, mas não utiliza o potencial que tem para melhorar o processo ensino-aprendizagem e a aprendizagem dos alunos, como já vem sendo destacado por diversos autores (e.g. Black & Wiliam, 1998; Chng & Lund, 2018; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Wiliam, 2011). Muitos (e.g. Baird, Andrich, Hopfenbeck, & Stobart, 2017; Biggs, 1999; Black & Wiliam, 2009; Lund & Veal, 2013; Shepard et al., 2005) têm sugerido o seu uso durante o processo ensino-aprendizagem, como forma de adaptar o ensino às necessidades dos alunos. O que está aqui em causa não é a exclusão da avaliação sumativa, pois a mesma pode permitir identificar o que os alunos sabem se for corretamente aplicada (Bennett, 2011). No entanto, ao nível do suporte que dá à aprendizagem a avaliação sumativa não é tão efetiva como a avaliação que acompanha e auxilia o aluno durante o processo.

A avaliação promotora da aprendizagem tem vindo a merecer um maior destaque ao nível da literatura (Boud, 2007; Hay & Penney, 2009; MacPhail, Halbert, & O'Neill, 2018), contudo ainda é longo o caminho da reconfiguração de entendimentos e mudança de práticas, que se continuam a caracterizar por uma avaliação unicamente no final do processo de ensino e aprendizagem e desligada desse processo (Hay, Tinning, & Engstrom, 2015). Se nas disciplinas mais teóricas, as práticas avaliativas se têm caracterizado por testes e exames finais, ao nível da Educação Física, têm-se caracterizado pela observação da performance numa situação proposta pelos professores e que, muitas vezes, nada tem a ver com o trabalho desenvolvido ao longo da unidade (Hay & Penney, 2009; MacPhail & Murphy, 2017). Por outro lado, como alertam Baird et al. (2017) e Klenowski (2009), o uso de avaliações frequentes durante o processo por si só, também não garante a aprendizagem. Para Tolgfors (2018), a função da avaliação é secundária e aquilo que realmente interessa é o que ela produz, tendo em conta que qualquer instrumento pode promover aprendizagem, independentemente do seu propósito original (Wiliam & Thompson, 2007). Neste sentido, a informação gerada pela avaliação pode e deve ser usada pelos professores e alunos de uma forma formativa (Black & Wiliam, 2009; Hay, 2006; Lund & Veal, 2013), procurando identificar o nível atual da aprendizagem e as adaptações que são necessárias para permitir que os alunos atinjam os objetivos definidos.

As decisões e adaptações no planeamento do professor centradas nas necessidades dos alunos (Black & Wiliam, 1998; López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba, & González, 2008; Wiliam, 2011) permitem mudar de uma “cultura de teste” para uma “cultura de aprendizagem” e melhorar a qualidade de ensino dos professores. Porém, segundo Broadfoot et al. (1999), se a avaliação apenas informar os professores sobre o progresso dos seus alunos, ela irá falhar o seu objetivo de promover aprendizagem. É, então, importante que os alunos sejam incluídos nos processos de

avaliação (López-Pastor, 2009), isto é, que sejam construtores ativos da sua própria aprendizagem, conscientes daquilo que é trabalhado e avaliado. A informação adquirida através da avaliação é também recebida e, acima de tudo, compreendida e usada pelos alunos para a sua evolução. O objetivo principal é que os alunos tomem consciência do nível em que se encontram, do nível que se espera que alcancem e de quais as melhores formas de lá chegar (Broadfoot et al., 2002; Wiliam, 2011). Este processo estimula uma forte implicação do aluno a nível cognitivo, e desafia-o a trabalhar em sincronia com o professor para atingir os objetivos definidos. Por outro lado, encoraja o professor a partilhar os objetivos e os critérios de avaliação com os seus alunos, de forma a ajudá-los nessa tarefa (Wiggins & McTighe, 1998). Para isso, é importante que, ao longo do processo, o aluno tenha oportunidade de demonstrar os seus conhecimentos em momentos em que o objetivo da avaliação não é classificar, mas sim recolher feedback que lhe permita corrigir as suas dificuldades (López-Pastor, 2009; López-Pastor et al., 2008). Essa participação ativa nos processos de avaliação pode ocorrer através de diferentes formas (Hamodi, López-Pastor, & López-Pastor, 2017; López-Pastor, 2009; Lorente-Catalán & Kirk, 2013), autoavaliação (Boud, 1995), avaliação de pares ou heteroavaliação (Falchikov, 2005) e coavaliação ou avaliação por tutores. A implementação destes processos é apontada na literatura como sendo algo difícil de realizar (Chng & Lund, 2018; López-Pastor, 2011b), o que poderá estar relacionado com vários fatores: i) os alunos não estão habituados a este tipo de práticas e, portanto são pouco críticos e reflexivos; ii) exige que o aluno tenha uma postura ativa; iii) é exigente do ponto de vista do conhecimento do conteúdo e da capacidade de observação; e iv) implica grandes mudanças ao nível das práticas e entendimentos dos professores. Em alternativa, são apontadas grandes vantagens a nível social (ambiente de aula e motivação), cognitivo (melhor compreensão da matéria) e de aprendizagem (maior evolução e alcance dos objetivos propostos) (López-Pastor, 2011b; López-Pastor, Pintor, Muros, & Webb, 2013; MacPhail & Halbert, 2010).

Neste sentido o objetivo deste trabalho foi analisar as alterações no padrão e conteúdo dos registos de avaliação efetuados pelos alunos (heteroavaliação) ao longo da unidade de ginástica acrobática. Pretendeu-se ainda analisar a aprendizagem ao nível do conhecimento do conteúdo.

Desenho do estudo

O estágio profissional que dá acesso à conclusão do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) tem lugar no segundo ano deste ciclo de estudos e ocorre durante um ano letivo completo. Este grau concede a possibilidade de lecionar numa escola nos ensinos básico e secundário e por isso, os estudantes têm experiências de ensino no segundo ciclo e no terceiro ciclo ou ensino secundário. Os estudantes estagiários são colocados em escolas cooperantes (escolas que trabalham em colaboração com a faculdade) em núcleos de estágio com grupos de 3 a 4 estudantes, sendo supervisionados por um professor cooperante (professor da escola que está presente em todas as aulas) e um professor universitário (que faz visitas periódicas à escola e que tem um maior contributo ao nível do relatório de estágio). Cada estudante estagiário é responsável por uma turma durante os 10 meses que está na escola (turma residente) e realiza experiências de ensino noutra(s) turma(s) que é partilhada por todos os elementos do núcleo de estágio.

Este estudo teve lugar durante o estágio profissional de duas estudantes estagiárias da FADEUP no ano letivo 2018/2019. As estudantes estagiárias foram selecionadas intencionalmente (Patton, 2002) devido às suas características pessoais e ao seu interesse para participar no estudo. O interesse das estagiárias partiu da vontade em melhorarem o envolvimento, a motivação e a aprendizagem dos alunos nas suas aulas de educação física.

O estudo foi realizado na unidade de ginástica acrobática nas turmas das duas estudantes estagiárias sem quaisquer alterações ao nível do normal funcionamento das aulas. Nesse sentido, participarem neste estudo 42 alunos (11+11 do sexo feminino e 10+10 do masculino) de duas turmas do ensino secundário com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos de idade. As aulas tinham uma duração de 90 minutos e foram realizadas uma vez por semana ao longo de sete semanas do segundo período.

A partir da segunda aula, os alunos foram desafiados a avaliar as coreografias construídas pelos diferentes grupos de trabalho ao nível técnico (elementos de ligação, pegas, montes-desmontes e figuras), artístico (criatividade, coreografia, postura/expressão) e dificuldades e potencialidades. A análise sistemática dos dados ao longo da unidade funcionaram como miniciclos de investigação-ação, de forma a informar o processo e, simultaneamente, analisar as alterações no padrão e conteúdo dos registos de avaliação efetuados pelos alunos (heteroavaliação). Nesse sentido, as avaliações realizadas pelos alunos foram recolhidas no final de cada aula, de forma a que as estudantes estagiárias as pudessem analisar antes da aula seguinte. O objetivo consistia em identificar problemas que os alunos enfrentavam no processo de avaliação e dar-lhes feedback que lhes permitisse melhorar as suas apreciações, bem como o seu conhecimento sobre a modalidade. Os alunos tinham sempre acesso às suas avaliações prévias, de forma a que as pudessem comparar e verificar a evolução ao longo das aulas.

As estudantes estagiárias na informação que forneceram aos alunos enfatizaram que o processo de avaliação dos colegas deveria ser uma avaliação descritiva e construtiva, que o que seria valorizado era qualidade dos comentários em detrimento da quantidade. Indicaram ainda que a avaliação dos colegas não teria implicações na sua classificação, sendo o seu uso meramente formativo. Na Figura 1 pode observar-se a tabela que os alunos preenchiam com os dados da avaliação dos esquemas dos grupos dos colegas.

HÉTERO AVALIAÇÃO				
CRITÉRIOS / GRUPO				
ELEMENTOS DE LIGAÇÃO				
PEGAS - MONTES – FIGURAS - DESMONTES				
DIFICULDADES				
POTENCIALIDADES				
CRIATIVIDADE				
POSTURA/EXPRESSÃO				

Figura 1. Requisitos de avaliação dos esquemas dos colegas

Apesar do feedback sobre as apreciações realizadas pelos alunos serem dados na aula seguinte, as estudantes estagiárias davam sempre feedback aos alunos que apresentavam a coreografia. Este processo também permitia que os alunos comparassem aquilo que tinham escrito acerca dos esquemas dos colegas, com aquilo que as professora (estudantes estagiárias) referiam.

O estudo foi aprovado pelo comité de ética da FADEUP e as respetivas autoridades da escola onde decorreu. Os alunos e respetivos encarregados de educação assinaram um consentimento informado, no qual aceitavam participar no estudo, conscientes que podiam desistir em qualquer momento e que a não participação não tinha qualquer contrapartida.

Resultados e Discussão

Os resultados revelaram que, não obstante ter sido um processo formativo tanto para os alunos como para as estudantes estagiárias, houve dificuldades iniciais que tiveram que ser ultrapassadas: i) a falta de conhecimento do conteúdo; ii) a falta de atitude crítica e reflexiva sobre o trabalho desenvolvido; iii) a falta de hábito para avaliar e observar os colegas; iv) as dificuldades para expressar aquilo que observavam; e v) as relações pessoais e afetivas entre os alunos.

Para ajudar os alunos a combater estas dificuldades as estudantes estagiárias usaram algumas estratégias, como por exemplo, o uso de placas com pontuação. O objetivo era que cada grupo de alunos atribuísse primeiro uma pontuação aos colegas e depois justificasse o porquê dessa pontuação. Esta estratégia revelou-se bastante importante, principalmente na primeira fase, porque ajudou os alunos a expressar a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido pelos colegas. O processo de quantificação do desempenho dos colegas revelou ser relativamente fácil para os alunos, seja porque já o tinham realizado noutras situações, seja porque a exigência a nível cognitivo é baixa. Desta forma, é importante que os alunos sejam estimulados a dar respostas de cariz aberto, porque apesar de, obviamente, envolver processos cognitivos mais complexos, também são processos muito mais enriquecedores, quer a nível da sua aprendizagem, quer da dos seus colegas, tal como apontam os estudos de (Liu & Carless, 2006; Lu & Law, 2011). Biggs (1999), López-Pastor, Castejón, Sicilia-Camacho, Navarro-Adelantado, e Webb (2011) e López-Pastor et al. (2013) defendem que a avaliação de pares promove processos de metacognição, isto é, o aluno enquanto avalia alguém é como se estivesse a pensar uma segunda vez sobre um conhecimento adquirido anteriormente e, portanto além de identificar as dificuldades dos colegas, também identifica as suas. Falchikov (1986) e Orsmond, Merry, e Reiling (1996) reforçam que estes processos tornam os alunos mais críticos e mais capazes para aprender.

Inicialmente os alunos limitavam-se a descrever coisas muito básicas e gerais como por exemplo, referir que tinham caído quando realizaram determinada figura ou que estavam muito sérios durante a coreografia. Em termos de feedback, este era muito parco, ficando, na maioria das vezes, no dizer se algo estava bem ou mal. Além disso, numa fase inicial as avaliações eram praticamente centradas sobre a componente técnica, como os elementos de ligação, pegas, montes/desmontes e figuras.

Com o decorrer das aulas e com os feedbacks dados pelas estudantes estagiárias começaram a notar-se melhorias. Os alunos passaram a realizar comentários mais explícitos e específicos, quer acerca da componente técnica, quer da artística. Estes começaram a refletir mais sobre aquilo que os colegas faziam e como estes podiam melhorar. Em alguns casos, inclusive, sugeriam por exemplo, o uso de outra pega, monte/desmonte ou então trocar para uma figura que fosse mais acessível ao grupo. Também passaram a prestar maior atenção aos aspetos mais artísticos, nomeadamente o encadeamento dos elementos do esquema, bem como a postura/expressão do grupo. Tal como se verificou no estudo de Johnson (2004), a avaliação de pares permitiu que os alunos fossem responsabilizados e estivessem mais envolvidos, quer na sua aprendizagem, quer na dos seus colegas.

Em alguns momentos, os alunos foram estimulados a darem a sua opinião de ‘viva voz’ aos colegas, de forma, a que todos pudessem aprender uns com os outros. Se é verdade que nem todos puderam partilhar as suas opiniões, também é verdade que isso não foi por falta de oportunidade, mas sim por opção dos alunos. Acreditamos que este é um processo normal e que acontece muitas vezes, inevitavelmente, seja por falta de à-vontade ou medo de dizer algo menos adequado (uma ‘asneira’). Nesse sentido, foi vantajoso os alunos registarem a sua opinião no papel, pois se tivessem que se expor perante os colegas poderia tê-los inibido, não lhes permitindo progredir como progrediram. Além disso, esta estratégia permitiu que os alunos se sentissem mais libertos para dizer o que realmente pensavam, não se sentindo tão condicionados pelas relações afetivas. Nesses momentos foi importante o feedback das estudantes estagiárias, referindo que os alunos não estavam a atribuir uma classificação aos colegas, mas sim a contribuir para a sua aprendizagem, tal como defendem López-Pastor et al. (2008). A estratégia a utilizar será, portanto, aquela que melhor se adequar às características dos nossos alunos (William, 2011).

A componente em que os alunos se sentiram mais confortáveis foi a técnica, talvez porque: 1) é aquilo que normalmente é trabalhado na ginástica acrobática; 2) é aquilo com que os alunos mais se preocupam – por ser o ponto de partida para a coreografia; e 3) ser algo mais objetivo e fácil de avaliar. Já a componente artística, talvez pelas mesmas razões enunciadas para a técnica, foi onde os alunos tiveram mais dificuldades. Esta componente apenas começou a ser considerada numa fase mais avançada do processo, quando os esquemas já começaram a “ganhar alguma estrutura”. Contudo, revelou-se importante o facto de, desde o início, as estudantes estagiárias terem salientado e alertado os alunos para os elementos artísticos, reforçando a sua importância, uma vez que foi nesta componente que os registos dos alunos mais melhoraram. O aspeto que os alunos tiveram mais dificuldade em avaliar dentro desta componente foi o da criatividade, talvez pelo facto de pressupor capacidade de apreciação e sentido estático muito pouco trabalhado no contexto da Educação Física. Por outro lado, também ficou visível que os alunos têm mais facilidade em identificar as dificuldades dos colegas, em comparação com as potencialidades.

Em geral, pode-se afirmar que a avaliação de pares contribuiu positivamente para a aprendizagem dos alunos ao nível da compreensão dos conceitos, uma vez que as duas turmas obtiveram uma média de 14,82 no teste teórico (uma turma teve 14 de média e a outra 15,64, numa escala de 0 a 20 valores). Na Tabela 1 pode observar-se que na turma 1, 81% dos alunos tiraram mais de 12,5 valores no teste e na turma 2, 91% tiraram acima desse valor. Alguns autores (López-Pastor, 2011a; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2016; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor, & Fraile-Aranda, 2017) referem que estes tipos de práticas de avaliação (auto e heteroavaliação) envolvem muita comunicação e diálogo entre professores e alunos sobre os processos que são desenvolvidos, o que implica os alunos a nível cognitivo e a nível de participação, contrariamente ao que acontece com outras práticas de avaliação.

Tabela 1. Notas do teste teórico

	Escala	Número de alunos	de	Percentage m		Escala	Número de alunos	Percentage m
Turma 1	0-5,4	0		0%	Turma 2	0-5,4	0	0%
	5,5-9,4	4		19%		5,5-9,4	2	9%
	9,5-12,4	0		0%		9,5-12,4	0	0%
	12,5-14,4	5		24%		12,5-14,4	4	19%
	14,5-17,4	9		43%		14,5-17,4	10	48%
	17,5-20	3		14%		17,5-20	5	24%

A construção dos esquemas evidenciou níveis muito positivos, apontando para a mais valia do processo experienciado pelos alunos. As duas turmas, em conjunto, apresentaram uma média de 17,4 nos esquemas: turma 1 com 17,06 de média e turma 2 com 17,65 de média. O desempenho obtido nas coreografias finais evidencia que os alunos se apropriaram dos critérios de avaliação e tiveram capacidade de os incorporar na sua avaliação. Isto vai ao encontro da ideia partilhada por Lund e Shanklin (2011), que a avaliação é mais efetiva quando os alunos conhecem aquilo que se espera deles desde o princípio ou têm um instrumento que lhes permite avaliar o seu desempenho. Na Tabela 2 podem ser observados os resultados obtidos nos esquemas finais dos diferentes grupos. Em termos de classificação individual, as estudantes estagiárias atribuíram uma pontuação total ao grupo, sendo dada a responsabilidade aos alunos de a dividirem pelos diferentes elementos do grupo – de forma igualitária ou distinta, consoante considerassem que o contributo dos elementos do grupo tinha sido igual ou diferente.

Tabela 2. Notas do esquema final

	Média final	Distribuição pontos		Média final	Distribuição pontos
Turma 1	17,28	103,68	Turma 2	17,2	86,2
	16,74	83,7		18,4	92,1
	18,69	93,43		17,8	106,6
	15,49	77,43		17,2	85,9

Nota: Na turma 1 houve dois grupos que decidiram atribuir uma classificação diferente aos elementos do grupo.

O facto de os alunos trabalharem em grupos e terem muito claros os objetivos e aquilo que é valorizado, permitiu que os mesmos se pudessem ajudar e corrigir com mais eficácia. Chng e Lund (2018) apontam que a quantidade de feedback dado por um professor a uma turma é insuficiente dado a discrepância entre o número de alunos e professores. Nesse sentido, estratégias como a autoavaliação e a avaliação de pares podem ajudar a resolver alguns problemas. Os alunos ao terem que saber os aspetos a avaliar aquando da apresentação dos esquemas dos outros

grupos, ficavam a saber quais os aspetos que tinham que ter em atenção quando estavam a construir o seu esquema. Deste modo, os alunos acabaram por se comprometer mais, pelo conhecimento específico que foram adquirindo acerca dos aspetos mais importantes e valorizados. Como referem Boud, Cohen, e Sampson (1999), a avaliação funciona como indicador de importância, já que os alunos tendem a atribuir maior importância àquilo que é avaliado em comparação com o que não é.

Considerações finais

De uma forma geral, os alunos tiveram mais facilidade em avaliar a componente técnica em comparação com a componente artística, aparentemente pelo facto de esta ser a componente mais enfatizada, por ser o ponto de partida para a construção da coreografia e por ser mais facilmente observável e, conseqüentemente, mais objetiva. Por outro lado, foi na componente artística que os alunos registaram melhorias mais substanciais ao nível da avaliação, uma vez que numa fase inicial a generalidade dos alunos não tinha a capacidade de observar estes aspetos, limitando-se a avaliar os aspetos técnicos.

Do ponto de vista da qualidade da avaliação realizada pelos alunos, melhorou exponencialmente uma vez que numa fase inicial limitavam-se a descrever o que observavam, como por exemplo, caíram ou não caíram, ou então atribuíam uma classificação, mas não eram capazes de justificar o porquê da atribuição. Ao longo da unidade, os alunos começaram a evidenciar capacidade de avaliar não apenas quantitativamente (atribuição de um valor), mas qualitativamente com base em critérios mais específicos, como por exemplo o monte/desmonte escolhido beneficiou/prejudicou a construção da figura.

A avaliação de pares parece ter contribuído positivamente ao nível da aquisição de conhecimento do conteúdo, conforme atestam os resultados obtidos no teste teórico e, sobretudo, a melhoria na qualidade das avaliações relativas ao desempenho dos colegas. A oportunidade de avaliarem os colegas, permitiu que os alunos aprendessem entre si e identificassem as suas lacunas ao nível do conhecimento da matéria de ensino quando tinham de avaliar os colegas.

Por último, de destacar a maior implicação cognitiva dos alunos nos processos de aprendizagem quando são sujeitos e atores do processo de avaliação (de si próprios e dos colegas). De facto, a partilha e reflexão conjunta acerca das intenções de aprendizagem, do que falta alcançar e qual a melhor forma de o fazer, é um caminho que importa percorrer com vista à melhoria da qualidade do ensino.

Referências bibliográficas:

- Baird, J.-A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317-350.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 18(1), 5–25.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (2007). Reframing Assessment as if Learning Were Important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 14–26). Abingdon: Routledge.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Broadfoot, P. (2017). Time to tame the leviathan? Perspectives and possibilities for a new era in assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 415-423. doi:10.1080/0969594X.2017.1336428
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*: University of Cambridge School of Education.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). Assessment for learning: 10 principles. *Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education*.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. doi:10.1080/07303084.2018.1503119
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11(2), 146-166.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.
- Hay, P. (2006). Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 312-325). London: Sage.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hay, P., Tinning, R., & Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: a consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 31-44. doi:10.1080/17408989.2013.788145
- Johnson, R. (2004). Peer Assessments in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 33-40. doi:10.1080/07303084.2004.10607287
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 16(3), 263–268.

- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631. doi:10.1080/17408989.2015.1095871
- Liu, N.-F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2011a). Best practices in academic assessment in higher education: A case in formative and shared assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 25–39. doi:10.3926/jotse.2011.20
- López-Pastor, V. M. (2011b). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159–173.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V., & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79–90.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J.-C., Barba, J. J., & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457–477.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163–180.
- López-Pastor, V. M., & Sicilia-Camacho, A. (2016). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97. doi:10.1080/02602938.2015.1083535
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77–96. doi:10.1080/13573322.2012.713859
- Lu, J., & Law, N. (2011). Online peer assessment: effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40(2), 257–275.
- Lund, J., & Shanklin, J. (2011). The Impact of Accountability on Student Performance in a Secondary Physical Education Badminton Unit. *The Physical Educator*, 68(4), 210–220.
- Lund, J., & Veal, M. L. (2013). *Assessment-driven instruction in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- MacPhail, A., Halbert, J., & O'Neill, H. (2018). The development of assessment policy in Ireland: a story of junior cycle reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(3), 310-326. doi:10.1080/0969594X.2018.1441125
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252. doi:10.1080/03323315.2017.1327365
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-250.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3th ed.). California: Sage Publications.
- Romero-Martín, M. R., Castejón-Oliva, F.-J., López-Pastor, V. M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, XXV(52), 73-82. doi:10.3916/C52-2017-07
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. doi:10.3102/0013189X029007004
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B., Gordon, E., . . . Pacheco, A. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 275-326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327. doi:10.1080/17408989.2018.1429589
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 2-14.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Transparência e prestação de contas – o caso de seis projetos educativos

Catarina Rodrigues

Agrupamento de Escolas de Estarreja

canrodrigues@gmail.com

Mariline Santos

Universidade de Aveiro

mariline.santos@ua.pt

Resumo

Os sistemas educativos têm-se tornado cada vez mais complexos em resultado da interseção de um conjunto de tendências que são comuns a vários países da OCDE. A descentralização assume, deste modo, um papel de grande importância, permitindo, entre outras vantagens, decisões mais céleres, mais eficazes e mais eficientes. No entanto, enquanto alguns países têm já uma longa tradição na partilha de responsabilidades entre diferentes níveis de governo (rearticulação vertical) e entre diferentes atores da sociedade civil e do setor privado (reconfiguração horizontal), existem outros, de natureza mais centralizada, cujo processo de descentralização ainda se encontra pouco aprofundado. Em Portugal, a descentralização, em matéria de política educativa, tem sido encarada com um misto de expectativa e preocupação, num tempo de problemas complexos, poderes dispersos e recursos escassos. Neste contexto, as práticas de prestação de contas têm vindo a ganhar cada vez mais importância. No presente artigo, realizamos um breve enquadramento teórico sobre processos de descentralização, apontando vantagens e desvantagens, salientando as questões relacionadas com a governança pública, no que diz respeito à transparência e à prestação de contas – uma das bases para uma “boa governança”, de acordo com a OCDE. Tomando como referência estes conceitos analisar-se-ão os projetos educativos de seis agrupamentos de escolas publicados nos respetivos websites. Os projetos educativos serão alvo de uma análise de conteúdo.

Palavras-chave: Descentralização; Políticas Educativas; Projeto Educativo; Transparência; Prestação de Contas.

Abstract

Education systems have become increasingly complex as a result of the intersection of a set of common trends to several OECD countries. Decentralization thus plays a very important role, allowing, among other advantages, faster and more effective and efficient decisions. However, while some countries already have a long tradition of sharing

responsibilities between different levels of government (vertical rearticulation) and between different actors in civil society and the private sector (horizontal reconfiguration), there are others, whose nature is more centralized, where decentralization is still not well understood. In Portugal, decentralization in education policy has been viewed with a mixture of expectation and concern, at a time of complex problems, dispersed powers and scarce resources. In this context, accountability practices are gaining increasing importance. In this article, we provide a brief theoretical framework on decentralization processes, pointing to advantages and disadvantages, highlighting issues related to public governance, with respect to transparency and accountability – one of the foundations of "good governance" according to the OECD. Taking as reference these concepts, the educational projects of six groups of schools published in the respective websites will be analyzed. Educational projects will be subject to content analysis.

Key words: *Decentralization, Educational Policies; Educational Project; Transparency; Accountability.*

Políticas de Descentralização

Desde a década de 70 que os países da OCDE – independentemente da estrutura e do grau de centralização dos seus sistemas educativos – em resposta aos ambientes complexos, têm adotado políticas descentralizadoras que reclamam modelos de governação mais flexíveis, nomeadamente através da introdução de novos mecanismos de governança pública. Nestes novos ambientes organizacionais os modelos tradicionais de governo, caracterizados pela existência de estruturas administrativas centralizadas, rígidas e hierarquizadas, apesar de não conseguirem responder aos problemas que se colocam, mantêm-se ativos, coabitando em combinações múltiplas de estruturas e processos que respondem de forma mais célere, mais eficaz e mais eficiente às necessidades atuais (Monteiro & Horta, 2018). Este processo de descentralização e de introdução de novos mecanismos de governança pública é, no entanto, ele próprio responsável pela complexificação dos sistemas (Burns & Köster, 2016).

Enquanto alguns países da OCDE em resposta à crescente complexidade do sistema têm já uma longa tradição ao nível da descentralização dos seus sistemas educativos, concretizada na partilha de responsabilidades entre diferentes níveis de governo (rearticulação vertical) e entre diferentes atores da sociedade civil e do setor privado (reconfiguração horizontal), existem outros, de natureza mais centralizada, cujo processo de descentralização ainda se encontra pouco aprofundado (Moreira & Horta, 2018). Nos países da OCDE o processo de descentralização educativa toma três rumos principais, ainda que distintos do ponto de vista jurídico-administrativo: desconcentração, introdução de mecanismos de mercado e democracia participativa. Nestes processos cabe aos cidadãos (de um município, região ou país) o controlo dos seus sistemas educativos, variando o modo como ele é realizado. Num processo de desconcentração existe um aumento do controlo da educação por parte do governo local e por parte de atores não governamentais. O aumento da escolha parental e encorajamento da competição entre escolas ocorre pela introdução de mecanismos de mercado e o maior envolvimento de membros da comunidade através da participação direta na conceção e implementação de medidas políticas de nível local é conseguido através de mecanismos relacionados com a democracia participativa. Ou seja, os governos centrais são ainda responsabilizados pela garantia de uma educação de qualidade – assegurada por objetivos educativos de âmbito nacional, pela criação de condições de

igualdade e pela garantia recursos suficientes na promoção da educação evitando discriminações em relação a minorias – mas passam a ter um papel mais limitado à medida que aumenta a autonomia das entidades locais responsáveis pela educação, onde se incluem os municípios e as escolas (Fernandes, 2005; Hooge et. al, 2012).

Do ponto de vista político, administrativo, económico e pedagógico a descentralização educativa é justificada e legitimada pelas desvantagens associadas à centralização, ainda que estes argumentos, que não se excluem entre si, estejam dependentes de razões históricas e culturais dos países onde estes processos ocorrem (Fernandes, 2005). Na *Tabela* identificam-se as vantagens da descentralização educativa.

Tabela 1. Vantagens da descentralização educativa

Políticas	Cooperação entre parceiros e atores educativos; Aprofundamento do exercício de democracia, através do recurso à participação; Gestão local dos interesses pelas comunidades locais; Fomento de projetos educativos locais integrados e contextualizados; Cooperação local nos processos educativos das escolas.
Técnicas (administrativas e económicas)	Aceleração do processo de decisão dada a proximidade dos decisores; Decisão mais adequada às situações concretas; Envolvimento dos implicados nos processos de decisão e na sua aplicação; Aumento da responsabilização dos intervenientes; Uso mais eficiente dos recursos educativos e comunitários; Obtenção de financiamentos locais e respetiva redução de encargos financeiros do governo;
Educativas	Flexibilização do currículo nacional com a introdução de componentes ou adaptações locais; Desenvolvimento de perfis de formação personalizado; Diversificação de modalidades e cursos de formação; Introdução de pedagogias participativas; Elaboração de pactos e parcerias educativas com outros agentes e organizações locais; Potenciação das aprendizagens, reforço da cooperação e da responsabilização local de professores, alunos, famílias, empresas e autarquias, entre outros.

Fonte: Fernandes, 2005

Em sentido lato, argumenta-se que a descentralização é um processo fulcral no desenvolvimento democrático de qualquer país, acreditando-se que os princípios de “boa governança”, como a transparência e prestação de contas saem reforçados (Mundial, B., 1992). A este respeito, tanto a OCDE como a Comissão Europeia partilham destes princípios aos quais acresce, entre outros, o princípio da participação (Monteiro & Horta, 2018, p. 9).

Transparência e accountability: avaliação, prestação de contas e responsabilização

Transparência, avaliação, prestação de contas e responsabilização são conceitos que surgem de forma mais acentuada na década de 70, nos EUA, muito associados ao movimento de *accountability* e aos conceitos de “bom governo, boa governação e governança democrática” (Afonso, 2012, p. 474). Ainda que por diversas vezes estes conceitos sejam utilizados de forma indiscriminada, assumindo-se a sua sinonímia, num processo de *accountability* há lugar a procedimentos interdependentes de avaliação, prestação de contas e responsabilização, sendo a transparência um requisito básico em qualquer processo desta natureza.

A transparência é um dos princípios fundadores da “boa governança”, referindo-se ao acesso sem restrição dos cidadãos a informações oportunas e confiáveis sobre decisões e desempenhos. Deste modo, a transparência é fulcral nos processos de *accountability*, enquanto princípio que sustenta a confiança dos cidadãos nos governos, no que ao interesse público diz respeito. Nessa medida, quanto mais bem informados estiverem os cidadãos, mais significativo será o seu papel em processos de diálogo e negociação, bem como na geração de confiança pública (Armstrong, 2005; Pope, 2005).

Burns & Köster (2016) defendem a coexistência de múltiplos processos de *accountability* na escola (vertical – centrada nas relações hierárquicas e na conformidade legal; horizontal – centrada nas relações não hierárquicas entre *stakeholders*) e argumentam que o seu sucesso depende do perfeito conhecimento que esta, através dos seus membros, detém da sua realidade, das suas forças e fraquezas, bem como dos diálogos que estabelece em torno das suas decisões e desempenhos relativamente às perceções, expectativas e juízos de valor dos diferentes *stakeholders* (grupos com interesses significativos).

A avaliação, a prestação de contas e a responsabilização são, deste modo, entendidos como pilares interdependentes da *accountability*, cujo aprofundamento decorre da própria democracia (Afonso, 2012). Nesta argumentação, o autor suportado em Howe e Ashcraft (2005) e Ryan (2004, 2005), defende uma abordagem democrática deliberativa da avaliação assente nos princípios da inclusão, diálogo e deliberação, enquanto primeiro pilar da *accountability*. A integração destes princípios faz-se (1) pela consideração, participação ativa e comprometida de todos os *stakeholders* na expressão dos seus interesses, ideias e opiniões na definição de questões, interpretação de dados, emissão de juízos de valor e planeamento de respostas; (2) pelo diálogo crítico, baseado em evidências e no trabalho colaborativo e comprometido desenvolvido entre as partes interessadas, desenvolvido através de metodologias diversas com vista à incorporação de pontos de vista de grupos com maior e menor poder; (3) pela tomada de decisão coletiva baseada em evidências que resultam da cooperação, concessões mútuas e interesses partilhados. Independentemente dos referenciais teóricos seguidos, é consensual que a avaliação pode ocorrer em momentos distintos, dependendo do contexto, da natureza do que é avaliado e da orientação dos objetivos dessa avaliação (cf. Tabela). Acresce ao consenso a existência de uma diversidade de instrumentos que sustentam esta prática.

Tabela 2. Avaliação

Momentos	Características
Prévia	Conhecer a pertinência das intervenções; Conhecer a coerência interna – entre objetivos gerais, específicos, ações e meios planeados – e a coerência externa em relação a programas ou políticas.
De acompanhamento	Autocorreção permanente do processo de intervenção para a melhoria da eficácia, da eficiência e adesão dos intervenientes; Adaptada aos objetivos da gestão estratégica.
Sumativa ou de impacte	Adaptada à produção de informação sobre os resultados das atividades em termos de eficácia e de eficiência; Implica a combinação da avaliação prévia (inclui diagnóstico da situação de partida) com a análise dos resultados, por comparação das situações de partida com a de chegada.

Fonte: Capucha et al., 1996

Neste contexto, cabe à escola (1) identificar os seus stakeholders – primários (pais e alunos), internos (professores e outros profissionais não docentes), verticais (governo e entidades formalmente associadas) e horizontais (outras organizações, grupos ou pessoas com algum nível de interesse na escola); (2) promover a sua motivação e capacitação em termos de acesso e interpretação da informação; (3) aumentar a sua participação e envolvimento através da clarificação do modo como estes podem exercer a sua participação; (4) capacitar os seus membros em termos de liderança, para os processos de *accountability* e para interpretação e uso correto dos dados que daí resultam. A este respeito, importa destacar que “as assimetrias entre diferentes grupos, em termos de conhecimento e acesso à informação” são um fator crítico de sucesso neste processo (Burns & Köster, 2016).

No que toca à prestação de contas, Afonso (2012) destaca como componentes mais importantes do pilar a informação e a justificação, componentes que encontram correspondência nos princípios de avaliação democrática deliberativa, nomeadamente no que respeita ao diálogo crítico com vista à fundamentação dos processos de tomada de decisão. Deste modo, a existência de informação útil, acessível, sistemática e credível permite um maior e melhor conhecimento dos processos, dos resultados e das consequências das decisões tomadas, traduzindo-se na responsabilização dos responsáveis, num ciclo potenciador de novo conhecimento, prestação de contas e melhoria. Com a responsabilização, que resulta da avaliação, fecha-se o ciclo virtuoso da *accountability*. A este respeito, o autor (idem) refere que em Portugal “a tendência avalioocrática” tem-se centrado mais no “pilar da avaliação (com exames, provas nacionais, avaliações externas das escolas e avaliação do desempenho docente) e (menos) (...) [no] pilar da prestação de contas (através de informação ou justificação relativamente aos resultados da avaliação dos alunos ou das escolas), continuando-se a adiar “a questão das consequências da avaliação” (p. 476). E ainda que em Portugal isso não aconteça, a responsabilização em países como por exemplo o Canadá ou os EUA está ainda muito associada a sanções e recompensas em resultado dos Exames. Ainda assim, refere que “os professores e as escolas estão submetidos de forma crescente a uma prestação de contas múltipla, não apenas em relação aos ministérios da educação, às autarquias ou administrações locais e à comunidade educativa, mas também aos pais e outros responsáveis pela educação” (Afonso, 2012, p. 476).

Projetos educativos locais

A descentralização tem conduzido as escolas num caminho de maior autonomia na tomada de decisão, nomeadamente no que diz respeito à alocação de recursos, ao currículo e à avaliação. Parte-se do princípio de que a combinação de maior autonomia da escola aliada a processos de *accountability* torna as decisões mais eficazes, mais eficientes e vincula os profissionais aos propósitos e objetivos da educação, conduzindo à melhoria da sua qualidade. Para além disso, assume-se como garantida uma maior capacidade de resposta das organizações que, por se encontrarem mais perto das pessoas, estão melhor posicionadas para identificar as suas necessidades. As relações que se estabelecem são baseadas na proximidade e no maior conhecimento dos atores de nível local que podem desenhar, implementar e operacionalizar políticas à medida. Acresce como argumento favorável ao processo, que a descentralização permite uma maior participação da sociedade civil na governação local, assistindo-se de forma geral ao aumento da qualidade da educação, por via de uma maior eficácia e eficiência na alocação de bens públicos, bem como pelo encorajamento à inovação, combate às desigualdades sociais e segregação de minorias (Barroso, 2013; Chapman, 2012; Waslander et al., 2010).

O projeto educativo é o documento de planeamento organizacional e pedagógico desenvolvido no âmbito da gestão estratégica de cada organização escolar, constituindo-se como instrumento de referência na “expressão do poder e da liberdade dos atores escolares no que se refere à mudança da realidade escolar e é a manifestação de uma ação estratégica com vista à introdução de mudanças no cenário escolar” (Silva, 1999, p. 81). De acordo com Barroso, o projeto educativo decorre de duas lógicas conflituais que importa conciliar: (1) a lógica do desejo – que assenta no primado da ideologia e valoriza a dimensão simbólica e (2) a lógica da ação – que assenta no primado da racionalidade técnica e valoriza a dimensão operatória (cf. **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**). Nesta linha de argumentação, o autor realça a dicotomia do projeto “enquanto processo e produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados” (1992, p. 29).

Tabela 3. Lógicas do Projeto Educativo

Processo	Produto
“Corresponde ao tempo e às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização-escola.”	“Constitui uma metodologia e um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e da qual decorrem os planos operacionais de médio e curto prazo.”

Fonte: Barroso (1992, pp. 29-30)

A construção deste documento, do ponto de vista metodológico, é “um processo complexo e moroso (...) faseado, orientado e fundamentado na reflexão-acção” (cf. **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**). Ele desenvolve-se através da participação e envolvimento de diferentes atores em processos de auscultação, diálogo e negociação que resultam na “produção coletiva de documentos e decisões que exigem a análise e a aprovação de toda a comunidade educativa” (Silva, 1999, p. 83).

Tabela 4. Fases do Projeto Educativo

Diagnóstico	Análise e caracterização da situação (problemas, condições, recursos); Identificação do ponto de partida; Recolha de informação com recurso a métodos de investigação, fontes de dados diversas e participação de vários tipos de informantes.
Prognóstico	Construção do quadro de referência da escola: visão, missão, valores, finalidades, objetivos (pedagógicos, institucionais, relacionais, administrativo-financeiros) e estratégias a seguir para alcançar um novo estado; Posicionamento crítico entre o desejável e o alcançável: com hierarquização de necessidades e estabelecimento de prioridades.
Planeamento	Construção do plano do projeto em resultado de negociações e consensos: identificação do projeto, justificação, diagnóstico, ponto de partida, finalidades da ação, objetivos e metas, ações, aspetos organizativos e metodológicos – recursos e responsabilidades dos atores.
Implementação	Ação concertada para execução de medidas e ações previstas de acordo metas, recursos, prazos e responsabilidades; Envolvimento de todos os <i>stakeholders</i> ; Recurso a mecanismos de gestão e controlo das ações no âmbito da eficácia, eficiência e qualidade.

Avaliação	Identificação periódica do grau de concretização das ações previstas no plano de ação; Emissão de juízos de valor sobre os resultados da ação com vista à reformulação do plano.
-----------	--

Fonte: adaptado de Silva (1999)

Metodologia e apresentação de resultados

É no projeto educativo que se definem orientações e estratégias de desenvolvimento da escola, com vista ao incremento da qualidade dos seus processos e resultados organizacionais, e se concretiza o alinhamento entre as orientações da política interna da escola e as orientações da política educativa nacional e se configura o quadro de autonomia escolar, num compromisso de responsabilidade partilhada entre diversos *stakeholders* em função de metas comuns (prognóstico). Este documento deve estar suportado no conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere (diagnóstico) e, no âmbito do exercício da sua autonomia, deve apontar o conjunto de opções consideradas como as mais adequadas ao contexto nos processos de ensino e aprendizagem, organização e liderança (planeamento). O projeto educativo é, neste sentido, o documento que adequa e contextualiza o currículo às necessidades da escola e às características dos alunos, devendo prever a sua implementação e avaliação.

No presente artigo, procuramos analisar os projetos educativos de seis agrupamentos de escolas, de acordo com um conjunto de pressupostos que se enunciam.

1. A transparência é um dos princípios fundadores da “boa governança” e fator decisivo na confiança dos cidadãos. Que informação é disponibilizada nos projetos educativos?

Não se pretende:

- a. analisar aspetos técnicos relacionados com o desenho do projeto;
- b. analisar características da informação disponibilizada, nomeadamente clareza, completude, fiabilidade, comparabilidade e/ou atualidade;

Pretende-se identificar:

- c. a metodologia utilizada na construção do projeto;
- d. a existência de relações de articulação com outros documentos de referência (nacionais e locais);
- e. a incorporação de dados anteriores que justifiquem objetivos, áreas/eixos de intervenção;
- f. as fraquezas e pontos fortes;
- g. O estabelecimento de prioridades e de orientações para a ação;
- h. o envolvimento dos alunos, pais e encarregados de educação, comunidade e outros *stakeholders* nos processos ou fases do projeto educativo, nomeadamente na formulação da estratégia, na definição de objetivos, na tomada de decisão, nos processos de avaliação.

2. A prestação de contas é um processo interdependente da avaliação e da responsabilização em qualquer contexto de *accountability*. Desse modo, para que a prestação de contas ocorra torna-se necessário que a avaliação se concretize e esteja prevista. Como se concretiza a avaliação dos projetos educativos? Como se prevê a divulgação dos seus resultados?

A disponibilização de informação aos cidadãos através da internet nem sempre se coaduna com o princípio da transparência. Nesse sentido, após uma pesquisa documental nas páginas web dos Agrupamentos de Escolas (AE), os projetos educativos foram identificados como os documentos comuns aos seis AE que, pela sua disponibilização na internet, se constituem como fonte de evidência ao alcance do investigador (Bell, 2002).

Após uma leitura de enquadramento dos documentos, a que vários autores chamam de “flutuante” (Bardin, 1990; Pardal & Lopes, 2011; Sampieri et al., 2013) foram identificadas as questões de partida e definidas as categorias de análise. Partindo-se das questões acima referidas, decidiu-se fazer uma análise de conteúdo aos documentos suprarreferidos com recurso à ferramenta digital WebQDA (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2010). Esta análise, de carácter interpretativo situa-se “entre o rigor da objectividade, que se pretende científico, e a leitura subjetiva” do próprio investigador (Pardal & Lopes, 2011, p. 94) e pretende ser um ponto de partida, ainda que muito limitado, para uma análise mais profunda das questões relacionadas com os processos de prestação de contas e transparência na escola pública.

Assim, da análise realizada concluímos que:

1. Nenhum dos projetos educativos faz qualquer tipo de referência à metodologia adotada na construção do projeto, nem identifica os responsáveis pela sua conceção.
2. A referência de articulação com outros documentos de referência (nacionais e locais) é bastante reduzida, surgindo num dos projetos educativos e apenas na dimensão nacional, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular; o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – que estabelece os princípios e as normas para a educação inclusiva; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular.
3. A incorporação de dados relacionados com momentos de avaliação anteriores ocorreu em quatro dos seis documentos em apreço. No entanto, nem sempre esses dados foram utilizados para justificar objetivos, áreas e/ ou eixos de intervenção.
4. Todos os projetos educativos identificam as suas fraquezas e pontos fortes, com recurso à análise SWOT.
5. Os projetos educativos identificam de forma genérica objetivos a atingir, ainda que não sejam estabelecidas prioridades de ação em nenhum deles.
6. Do ponto de vista da explicitação dos resultados e concretizações esperadas a referência acontece em três dos seis documentos, ainda que de forma muito genérica e sem definição clara de quem faz o quê, quando e com que meios.
7. Não existem referências concretas ao envolvimento dos alunos, pais e encarregados de educação, comunidade e outros *stakeholders* nos processos ou fases do projeto educativo, nomeadamente na formulação da estratégia, na definição de objetivos, na tomada de decisão, nos processos de avaliação.
8. Existe uma confusão generalizada entre processos de monitorização e de avaliação, já que os conceitos são utilizados de forma indiscriminada. Neste enquadramento, ainda que

a avaliação esteja referenciada em quatro dos seis documentos, enquanto fase integrante no projeto educativo, o processo não se encontra devidamente planeado, nem se identificam os responsáveis pela sua execução.

9. A divulgação do projeto educativo confunde-se com a divulgação dos resultados do projeto educativo, uma vez que nem sempre essa distinção decorre da primeira análise dos documentos. Destaca-se que em nenhum dos documentos é feita qualquer referência explícita ao processo de divulgação de resultados. Na análise em apreço, apenas três documentos fazem referência à divulgação do Projeto Educativo à comunidade, identificando o modo como o documento se encontrará disponível. Apenas num caso se regista a identificação de um conjunto de ações de divulgação, ainda que sem identificação de cronograma e responsáveis.

Conclusão

Os sistemas educativos têm-se tornado cada vez mais complexos em resultado da interseção de um conjunto de tendências que são comuns a vários países da OCDE. A educação passou a ser para todos e para cada um, respeitando as suas necessidades individuais, os pais são cada vez mais informados e academicamente mais habilitados, a informação sobre desempenhos da escola e dos alunos está mais disponível para comparação e os diferentes grupos de interesse (*stakeholders*) aumentam a pressão nos sistemas educativos (Burns & Köster, 2016).

Do ponto de vista das organizações internacionais, nomeadamente para a OCDE, a descentralização é entendida como a resposta mais eficaz à complexidade dos sistemas. As razões são várias, passando pelo grau de autonomia e liberdade que os processos de descentralização introduzem na resposta às necessidades educativas de uma comunidade, ou pela introdução de alterações nas relações entre diferentes níveis de governo (nacionais, regionais ou locais) e diferentes atores (públicos, privados, terceiro setor), entre outras. Num tempo em que os recursos são escassos e a dispersão de poderes é emergente, os desafios que se colocam aos sistemas educativos são enormes, sobretudo quando localmente se procura equilibrar a responsabilidade para com a diversidade local e a capacidade de serem assegurados objetivos diversos.

Em Portugal, a descentralização em matéria de política educativa tem sido encarada com um misto de expectativa e preocupação. Desde os finais da década de 1980, sobretudo a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que se apela a uma maior participação das escolas na sua administração e à introdução dos princípios de democraticidade e de participação de todos os grupos com interesses significativos no processo educativo. Paralelamente, em finais de 1990, inicia-se um outro processo descentralizador que “chega aos dias de hoje como um sinal da responsabilização política crescente dos municípios” enquanto “participante público na promoção e coordenação local da política educativa” e que se desenvolveu com “o surgimento de medidas ligadas à expansão da educação pré-escolar, à territorialização associativa de projectos educativos, à organização de redes escolares locais e à contratualização de parcerias, com a visibilidade pública das novas dinâmicas de desenvolvimento local, promovidas e geridas pelos municípios” (Martins, 2014, pp. 33-34).

Ainda assim, as escolas ainda não se encontram despertas para as vantagens da partilha de responsabilidades entre diferentes níveis de governo e envolvimento dos diferentes *stakeholders* no processo de construção da sua autonomia. Acresce a dificuldade na prestação de contas, enquanto processo parcelar da *accountability*, que parece decorrer do pouco investimento que as escolas realizam no desenvolvimento de diferentes processos de avaliação. Apesar de estarmos

perante uma análise exploratória bastante incipiente, porque limitada no tipo de informação analisada, a percepção dos cidadãos acerca da transparência nos processos e fases do projeto educativo pode estar em causa, por falta de hábito na justificação e documentação de processos de tomada de decisão e na falta de hábito relativa à prestação de contas, nomeadamente no que diz respeito à divulgação dos resultados que decorrem da avaliação.

Referências bibliográficas:

- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484.
- Armstrong, E. (2005). Integrity, transparency and accountability in public administration: Recent trends, regional and international developments and emerging issues. *United Nations, Department of Economic and Social Affairs*, 1-10.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*, 3.^a edição. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas e Problemas*, (12 e 13), 13-25.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*, 2.^a edição. Lisboa: Gradiva.
- Burns, T and F. Köster (eds.) (2016), *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- Chapman, C., & Salokangas, M. (2012). Independent state-funded schools: some reflections on recent developments. *School Leadership & Management*, 2434 (November), 1–14. <http://doi.org/10.1080/13632434.2012.731329>.
- Capucha, L., Almeida, J. F. d., Pedroso, P., & Silva, J. A. V. d. (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. *Sociologia Problemas e Práticas*, 22, 9-27.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. *J. Formosinho; AS Fernandes; J. Machado & FI Ferreira, Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, 53-89.
- Hooge, E., T. Burns and H. Wilkoszewski (2012), “Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability”, OECD Education Working Papers, No. 85, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>
- Martins, J. (2014). Os planos municipais de educação: entre a recentralização e as regulações locais. *Educação*, 37(2).
- Monteiro, S., & Horta, A. (2018). *Governança multinível em Portugal: Fundamentos teórico-concetuais* (No. 3). Lisboa. Retrieved from http://www.adcoesao.pt/sites/default/files/wp03_governanca_multinivel_em_portugal_-_fundamentos_teoricos_upr-nept_sm_ah_mar2018_vf_0.pdf
- Mundial, B. (1992). Governance and development. In *Governance and Development*. World Bank.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- Pope, J. (2005). Dimensions of transparency in governance. In *6th Global Forum on Reinventing Government: Towards Participatory and Transparent Governance*. Seoul, Republic of Korea.

- Silva, E. (1999). "Gestão estratégica e projecto educativo", in Machado, J. & Campinho, J. (org). *Escola e Projecto: actas do Seminário do Centro de Formação da Associação de Escolas Braga Sul*: Braga, 63-103.
- Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2010). WebQDA: Software de apoio à análise qualitativa. In *Atas da 5a Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (CISTI2010)*. Santiago de Compostela, Espanha: Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (pp. 293-8).
- Waslander, S., C. Pater and M. van der Weide (2010). "Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education", OECD Education Working Papers, No. 52, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>

Professor aprendiz

Fernanda Bonifácio Magalhães de Lima

EMEF Prof Jacyra Vieira Baracho

Prefeitura Municipal de São José dos Campos – São Paulo – Brasil

jacfernandalima@gmail.com

Resumo

Um bom profissional independente de sua carreira é aquele que toma nota de cada detalhe de seus clientes, sendo assim estará em busca de amparo para bem realizar sua função ao qual foi solicitado. O que dizer de um profissional da educação que não registra seu próprio trabalho e avanços no processo de ensino – aprendizagem?

Quem documenta sua prática está criando instrumentos de reflexão e investigação da ação educativa. Passa a ter protagonismo em parceria com seus alunos e se torna sujeito ativo, um professor aprendiz que se permite experimentar e viver descobertas. Além de abrir comunicação no trajeto da aprendizagem e construir uma memória pedagógica.

Segundo Hoffmann (2002) se avaliar significa “acompanhar a construção do conhecimento” não há como acompanhar vários alunos, ao mesmo tempo, sem registros diários, contínuos, articulados em tempos e significados. A expressão do sentido da avaliação pelo educador se dá por meio do que ele anota, registra e escreve sobre o aluno.

Em minha trajetória em sala de aula, como professora da turma de 1º ano do Ensino Fundamental, tenho utilizado para documentar o trabalho pedagógico o formato gráfico, com a intenção de comunicar as ideias cognitivas, os avanços referentes ao sistema de escrita e a construção do número. Baseado na concepção construtivista e sócio interacionista e em estudos de análises de nível de escrita conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) utilizando a metodologia de realizar o ditado de palavras do mesmo campo semântico para acompanhar e traçar estratégias/intervenções no processo de alfabetização, bem como o ditado de números para sondagem das hipóteses numéricas. Sendo assim, todo o processo de construção e aprendizagem da turma fica registrado em um portfólio aberto a toda a comunidade escolar. Esse portfólio é acessível às crianças, aos profissionais da escola e as famílias nas reuniões de pais, para que a criança seja vista como um ser pensante gerando reflexões e aprendizagens.

Sendo assim, ao término de cada etapa do ano letivo é possível ver o crescimento de toda a turma e de cada criança como produtora de conhecimento e ativa na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Registro; Reflexão; Ação Educativa; Trajeto; Aprendizagem

Abstract

A good professional independent of his career is the one who takes note of every detail of his clients, being so in search of support to well perform his function to which it was requested. What about an education professional who does not register his own work and advances in the teaching-learning process?

Those who document their practice are creating instruments for reflection and investigation of educational action. He becomes protagonist in partnership with his students and becomes an active subject, an apprentice teacher who allows himself to experiment and live discoveries. In addition to open communication in the path of learning and build a pedagogical memory.

According to Hoffmann (2002), if it means "to accompany the construction of knowledge" there is no way to accompany several students, at the same time, without daily records, continuous, articulated in times and meanings. The expression of the sense of evaluation by the educator is through what he notes, records and writes about the student.

In my classroom trajectory, as a teacher in the 1st grade class of Elementary School, I have used to document the pedagogical work of the graphic format, with the intention of communicating the cognitive ideas, advances regarding the writing system and the construction of the number. Based on the constructivist and interactionist conception and on studies of writing level analysis according to Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1985) using the methodology of performing the dictation of words of the same semantic field to follow and to draw strategies / interventions in the literacy process, as well as the dictation of numbers for probing numerical hypotheses. Thus, the whole process of building and learning the class is registered in a portfolio open to the entire school community. This portfolio is accessible to children, school professionals and families at parent meetings, so the child is seen as a thinking being generating reflections and learning.

Thus, at the end of each stage of the school year it is possible to see the growth of the whole class and of each child as a producer of knowledge and active in the construction of knowledge.

Keywords: *Record; Reflection; Educational action; Path; Learning*

Portifólio como instrumentos de reflexão e investigação da ação educativa

Este texto vem com o objetivo de fomentar a reflexão sobre os registros através do portfólio avaliativo dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para Alarcão (2011) os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino, assim sendo, o professor necessita ter uma visão integral do aluno visando seu crescimento e desenvolvimento como um todo, para isso se faz necessário o uso de registros, para garantir às observações, a tomada de decisões, as intervenções necessárias e o percurso de todos e de cada um numa sala de aula.

Atualmente já é de uso frequente o portfólio em algumas áreas da Saúde, das Artes, na Educação esse modelo avaliativo vem ganhando cada vez mais adeptos, porém é preciso cautela para que não se torne meramente um recurso de apreciação de atividades. O portfólio tem de ser

algo vivo, que traga para o professor pesquisador dicas de como planejar seus próximos passos tanto para fazer avançar os que necessitam, quanto propor mais desafios aqueles que já atingiram os objetivos iniciais propostos.

Quem documenta sua prática está criando instrumentos de reflexão e investigação da ação educativa. Passa a ter protagonismo em parceria com seus alunos e se torna sujeito ativo, um professor aprendiz que se permite experimentar e viver descobertas. Além de abrir comunicação no trajeto da aprendizagem e construir uma memória pedagógica.

É necessário retomarmos o conceito de avaliação primeiramente tendo em vista a formação integral do aluno, fundamentada na concepção construtivista de ensino e aprendizagem, onde o objeto prioritário de avaliação deixa de ser o conteúdo ou os resultados alcançados e sim um olhar para o processo ensino-aprendizagem, seja ele para o indivíduo como para o todo/grupo. O sujeito da avaliação também sofre modificações, divide espaço entre o aluno e o próprio professor.

Nossa educação vem de uma tradição educacional uniformizadora, conforme Zabala (1998), que parte do princípio de que as diferenças de rendimento entre os alunos não bastavam como motivo suficiente para mudar as formas de ensino. Eram bons aqueles que se adaptavam a um ensino igual para todos; não era o ensino quem devia se adaptar às diferenças dos alunos.

Já se percebe hoje que o conhecimento/aprendizagem é produzido de maneira singular, sendo assim se faz necessário que os processos de ensino, especialmente os avaliativos ganhem caráter processual, com o professor e aluno compartilhando protagonismos, com base nas capacidades do aprendiz e na construção coletiva de saberes.

Numa perspectiva uniformizadora, os resultados baseados em critérios predeterminados eram o bastante, e o centro a singularidade do aluno, o indivíduo era predominante. Tendo em vista que já se entende que cada aluno chega à escola com uma bagagem diferente de acordo com suas vivências, seu ambiente sócio-cultural, familiar e também carregado de suas características pessoais, contrapõe-se com a proposta da avaliação uniformizadora, a saber, pela diversidade de saberes dos alunos, então o papel do professor é exatamente o de questionamento frente a uma sala heterogênea, como: que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem? Sendo assim, a avaliação já se torna processual, fugindo da estaticidade. Uma das primeiras fases desse processo justamente consiste em conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar, a saber, saber fazer ou ser, e como aprendê-lo. Essa avaliação em sua primeira fase pode ser chamada de avaliação inicial (Zabala, 1998).

Saber o que os alunos sabem é primordial para traçar planejamento em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem, as estratégias para cada atividade que favoreça a aprendizagem de cada criança. Para o professor se permite com a avaliação inicial definir as intervenções que possibilitarão o avanço dos alunos, haja vista que também esse plano de intervenções deve ser variável, pois não há respostas e soluções definitivas quando se trata de experiências no campo da aprendizagem.

Para Zabala (1998) o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é denominado avaliação reguladora. Tem como propósito a modificação e a melhoria contínua do aluno que se avalia, sendo a avaliação um instrumento de valorização do processo de aprendizagem, dando a

oportunidade, constantemente de vivenciar propostas e intervenções mais adequadas para aquele momento.

O uso do portfólio como trajeto de aprendizagem e memória pedagógica contribui exatamente para essa visão de avaliação, a fim de validar as atividades produzidas, dar identidade a cada aluno e tomar as decisões favoráveis para o progresso do aluno. O portfólio traz consigo a possibilidade da análise dos processos e a progressão que cada aluno seguiu, e nunca se dá por acabado, dando pistas do que é necessário permanecer fazendo ou o que fazer de novo.

Para Alarcão (2011) define-se como portfólio, um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional.

Sendo assim, o portfólio reforça a ideia de que a avaliação na concepção construtivista é tão mais importante para o trabalho do professor, pois promove o desenvolvimento reflexivo, estimula o processo de enriquecimento conceitual, fundamenta os processos de reflexão sobre a ação, garante aprofundamentos conceituais continuados, estimula a intervenção pedagógica, contribui para a construção do conhecimento profissional, permite a regulação das intervenções garantindo autonomia e identidade ao aluno e facilita os processos de avaliação, através da compreensão dos processos (Sá-Chaves, 2000). Esse é o perfil de professor na sociedade da aprendizagem, aquele que cria estruturas e dinâmicas para estimular a aprendizagem e a autoconfiança dos indivíduos para que possam aprender.

Dentre os saberes que permeiam o conhecimento profissional do professor, há três mais determinantes dos resultados do trabalho pedagógico: o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos, sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre as formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem. É isso que permite planejar intencionalmente uma prática pedagógica que se pretende eficaz para promover a aprendizagem de todos os alunos (Soligo, 2015).

Portanto, o portfólio se faz instrumento vertebrador no processo do trabalho pedagógico, pois passa a ser investigativo na ação educativa, com a documentação em mãos do que é feito em sala de aula, o professor avalia o quanto a criança aprendeu sobre tal conteúdo e o que pode fazer para que se desenvolva mais e encontra facilidade para compartilhar os resultados com a comunidade escolar.

Nos escritos do professor e análise/reflexão dos registros das crianças, é essencial que o professor se veja como parte do processo de aprendizagem, assumindo uma prática construtiva e possibilitadora de novas aprendizagens, reconhecendo-se com maior profundidade, construindo e formulando hipóteses sobre sua própria atuação, buscando compreender as hipóteses inatas trazidas por cada criança, sendo assim o professor está criando uma forte estrutura para seu desenvolvimento profissional. Segundo Hoffmann (2002) se avaliar significa acompanhar a construção do conhecimento não há como acompanhar vários alunos, ao mesmo tempo, sem registros diários, contínuos, articulados em tempos e significados. Acompanhar se mantendo atento a todos e a cada um, percebendo suas diferentes maneiras de ser e de aprender com o objetivo de colaborar, realizar intervenções que contribuam para seu desenvolvimento.

O educador que escolhe fazer de sua sala de aula, campo de pesquisa contribui para formação coletiva, pois compartilha saberes e busca soluções/intervenções entre seus pares através das discussões nas reuniões pedagógicas.

Para Hoffmann (2002) um processo avaliativo, dado sua complexidade, exige antecipar questões: No que acreditamos? O que pretendemos? Para quem pretendemos? Que condições iremos criar? Avaliar exige observação longitudinal do processo, através de processos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagem, encadeadas e sucessivas, além da reflexão acerca de múltiplas dimensões que encerram cada resposta ou manifestação de um aluno.

As práticas realizadas em sala revelam a concepção de ensino e aprendizagem do professor e o seu nível de conhecimento profissional, sendo assim a crença sobre como os alunos aprendem, configuram a forma que esse professor escolherá ensinar. Para uma concepção tradicional de ensino onde a memorização de conteúdos e somente os resultados das provas diziam se o aluno havia aprendido, o portfólio talvez não tivesse valia, pois o erro era encarado como algo negativo, a não apreensão das informações passadas. Para hoje, o erro tem conotação investigativa, o professor terá de aprender a refletir sobre as ideis formuladas pelos seus alunos a fim de estimular o processo de aprendizagem.

O portfólio, também chamado de dossiê, não pode ser tido como uma coleta de produções aleatórias, similares as tradicionais pastas de atividades, mas devem revelar o processo evolutivo, a construção da aprendizagem sobre o “erro” na produção das escritas espontâneas, na descoberta da construção dos números de forma intencional e ressignificada pelos educadores.

Para Madalena Freire (1989), a observação é uma ação estudiosa da realidade. Segundo ela, se estuda quando se tem uma pauta, quando se direciona o olhar. Quando observa, ordena, seleciona, diagnostica significados, classifica questões. É uma ação altamente reflexiva. Desse modo, é diferente do que registrar mecanicamente tudo o que se vê ou se está ali olhando.

Através de estudos propostos (Hoffmann, 2011b; 2011c; 2012c) ficou claro que o ato de observar, anotar e refletir ao longo do cotidiano escolar transforma o fazer pedagógico e de toda a escola.

Schon (2000) afirma que na elaboração de relatórios da prática pedagógica e dos registros individuais de cada aluno, professores evoluem em termos de reflexão sobre a ação e na ação pedagógica.

Segundo teoria de Hoffmann (1981) a avaliação é mediadora, portanto, engloba a intervenção pedagógica. É da atribuição do educador oferecer desafios e provocações para que as crianças construam conhecimentos de maneira mais significativa possível. Seguindo essa concepção as teorias construtivistas e sociointeracionistas ganham espaço e contribuem para a importância das intervenções para que o aluno construa conceitos/aprendizagem de maneira prazerosa, desafiadora e recheada de sentido. Como já dito, essas teorias exigem do professor conhecimento do processo de construção do conhecimento para que as situações de aprendizagens sejam provocativas, adequadas e de interesse do aluno.

Para Piaget (1970;1977), a aprendizagem é mencionada como desenvolvimento, pressupõe desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas. Segundo ele, os adultos precisam ser mediadores das crianças fazendo-as refletir sobre suas experiências, ideias para irem construindo compreensões cada vez mais elaboradas acerca do objeto de estudo no processo da aquisição da linguagem e símbolos, chamadas de ferramentas culturais. Portanto, nessa visão o professor por sua vez media, oportuniza e favorece processos de reflexão ao aluno, abrindo espaços e situações

onde o aluno pense sobre suas próprias experiências, realizando e estabelecendo relações e evoluindo.

Em Vygotsky (1988;1993), a mediação aparece como preponderante para o desenvolvimento, para ele é indiscutível o que uma criança pode aprender sozinha ou com a ajuda de outra pessoa mais experiente ou que lhe ofereça desafios possíveis ao longo de sua aprendizagem. Traz estudos sobre o que chama de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal – conhecimentos que ainda estão a construir, são as funções ainda a desenvolver) destacando a relevância da mediação do professor, estabelecendo um percurso entre o que a criança já conhece, já é sobre tudo o que pode vir a conhecer ou a ser, passando assim para seu desenvolvimento real, que nada mais é do que aquilo que já se conquistou, construiu e consolidou.

Segundo Vygotsky, a avaliação inicial é fundamental para a ação pedagógica, porém não pode ser levada como única no ponto de partida para sucessivas intervenções, deve se levar em conta toda a potencialidade da criança e direcioná-la à superação cognitiva. Os desafios devem ser seguidos de apoio e mediação, e à medida que vão se tornando complexos à criança vai ganhando autonomia para superá-los.

Para as teorias de Piaget quanto Vygotsky, não há que se declarar morte ao professor, principalmente nessa era da informação, pois ele é o capitão na viagem rumo às aprendizagens, à construção do conhecimento e destacando que o educador tem a função de estimular a interação entre adulto/criança e criança/criança para o pleno desenvolvimento global das potencialidades do aluno (Alarcão, 2011).

Através dessas teorias surge um marco divisor na concepção de alfabetização: a psicogênese da língua escrita através de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) que traz a escrita não como um código a ser aprendido pelo sujeito, mas sim um conceito que deve ser compreendido e objeto de reflexão por parte de quem aprende. A psicogênese aborda em como se aprende, quais hipóteses as crianças são capazes de realizar em suas tentativas de compreensão do sistema alfabético. A criança é vista como um ser pensante, capaz de agir, estabelecer relações entre o que pensa e o que lhe é oferecido. O processo de alfabetização assim, não é absoluto e institucional. A escrita é valorizada porque é essencial fora da escola, e não ao contrário, reforçando a ideia de que a aprendizagem cerece ter função social e significado.

Na rede de ensino que atuo, a concepção teórica que nos direciona é a Construtivista Sócio Interacionista em relação aos processos de ensino e aprendizagem, com foco nas análises de escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) nos anos de alfabetização. Sendo assim, o percurso do aluno é estreitamente valorizado e necessário, onde surgiu a necessidade em minha prática de construir o portfólio para subsidiar o acompanhamento e planejamento das ações pedagógicas durante o ano letivo.

Início o portfólio sempre com a sondagem, que nada mais é uma proposta de escrita que envolve a produção espontânea das crianças em uma lista de palavras e uma frase, sem apoio de outras fontes de escrita. Essa situação sempre é seguida pela leitura da criança, pois por meio disso é possível identificar se o aluno faz relações entre a fala e a escrita. Realizava essa atividade cerca de cinco vezes ao ano para analisar o processo de alfabetização, porém outros instrumentos também eram utilizados, inclusive a observação diária, pois o processo é dinâmico e evolui rapidamente.

Ditava palavras que de certa forma faziam parte do cotidiano, porém a escrita não podia por eles ser memorizada. O gênero textual era “lista”, que abrangia palavras monossílabas, dissílabas, etc, que variavam na quantidade de letras. O ditado era iniciado sempre pela palavra polissílaba e assim sucessivamente, pois a crianças que tem hipóteses do número mínimo de letras e poderá se recusar a escrever se tiver de começar pela monossílaba. Ao término da lista, dita-se a frase com uma palavra da lista, para verificar se a palavra permanece estável no contexto da frase. É importante que as palavras sejam do mesmo campo semântico, por exemplo: DINOSSAURO, CAMELO, GATO, RÃ – EU TENHO UM GATO (Guia de Planejamento e Orientações didáticas. 1º ano, 2015).

O ditado era realizado individualmente e realizava as anotações pertinentes e já observadas durante a atividade.

Com essa avaliação identificava o nível conceitual de escrita: que podia se iniciar pelo pré-silábico, silábica sem e com valor e silábica – alfabética, haja vista que o alfabético já não exerce mais uma hipótese e sim a consolidação da alfabetização.

Além do portfólio, as observações também se configuravam através das pautas de observação.

O mesmo esquema se seguia para a sondagem das ideias matemáticas, a primeira no início do ano letivo e depois bimestralmente, através de ditado dos números individualmente a fim de levantar as hipóteses numéricas dos alunos.

Os números ditados seguiam critérios em sua seleção, segundo Pires (2012) era necessário um número “marco”, de uso frequente no sistema monetário, por exemplo, (nº 5), número opaco que não se deixa claro na fala qual sua composição no sistema de composição (Ex: 11), número transparente onde com a fala é possível identificar os algarismos que o formam (Ex: 86), número com uma dezena cheia (Ex: 90), um “marco” com três algarismos (Ex: 100), um número que pode ser composto por um já ditado (100), para dar dicas de como o aluno constroe conhecimentos entre os “marcos” e números novos (Ex: 150), um número com três algarismos iguais para verificar o que pensam na construção e uso de algarismos iguais (Ex: 555), um número com quatro algarismos diferentes, apresentando um grau de complexidade maior para alunos das séries iniciais (Ex: 6384), um número familiar (Ex: 2018, o ano corrente em questão), um número possivelmente novo com outro conhecido (Ex: 2019) e por último números que contenham “inversões” (Ex: 52 e 25).

O ditado é realizado pela ordem sugerida, pois na proposta os alunos vão estabelecendo relações.

Enfim, sendo assim durante o ano o portfólio ia ganhando vida e as ações/intervenções pedagógicas iam sendo redirecionadas, portanto surgiam as sequências didáticas, os agrupamentos produtivos tanto na língua quanto em matemática, os jogos, os grupos de apoio pedagógico e tudo quanto se fazia necessário para a promoção da aprendizagem.

Os resultados segundo o contexto descrito é o menor dos fatores, é claro que o acompanhamento com registros favorece a visibilidade dos números, das porcentagens daqueles que atingiram as metas estabelecidas para o ano em questão, mas estamos a falar da dinâmica de atuação do professor aprendiz.

Enquanto professora engajada com minha própria aprendizagem, sendo autoresponsável pela minha formação, vejo no portfólio uma fonte rica de pesquisa e cenário para criação de

propostas, com isso investi na resolução de problemas em sala de aula, trazendo a investigação para o centro do processo ensino-aprendizagem. Avaliava os alunos seguidamente com os critérios já aqui mencionados e ia desenhando estratégias de atuação, encorajando as crianças na troca entre seus pares e a utilizarem a sala de aula como recurso de pesquisa através dos murais, das listas de nomes e textos, dos portadores numéricos e assim por diante.

Sendo assim, ao término do ano saltava os olhos o quão dinâmico os alunos estavam, em sua maioria alfabéticos, sim, porém a maneira que os fez chegar nessa aquisição era o que agradava, quando o aluno vivencia de forma encorajadora, dentro ainda daquilo que lhe faz sentido, não há barreiras para a viagem da aprendizagem rumo ao conhecimento.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, S. R. V. & Carvalho, R. S. (2002). *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoffmann, J. (2009). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Pires, C. M. C. (2013). *Números Naturais e Operações*. São Paulo: Melhoramentos.
- Prefeitura Municipal de São José dos Campos. (2019). *Orientações Período Diagnóstico: Ensino Fundamental*. São José dos Campos, SP: Secretaria Municipal de Educação e Cidadania.
- Soligo, R. (2015). *Cartas pedagógicas sobre a docência*. São Paulo: GFK.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1995).

A construção do Projeto Educativo Municipal e a possibilidade e interesse na consensualização de indicadores comuns de auto-avaliação de escola: relato de uma experiência recente

João Gouveia

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

gouveia@esepf.pt

Jorge Martins

Universidade Lusófona do Porto

jorgemartins51@gmail.com

Resumo

No contexto complexo da descentralização educativa, as decisões tomadas e as políticas desenvolvidas pelos órgãos municipais e pelas escolas / agrupamentos podem (e devem) estar inscritas numa visão estratégica que as fundamenta, planeia e regula – o Projecto Educativo Municipal.

Um tal documento estratégico, democraticamente escrutinado, permite congregar esforços e definir um quadro comum de referência para a coordenação de políticas educativas (gerais, locais, sectoriais e intersectoriais), que envolve e compromete os vários parceiros externos do município, nomeadamente as escolas e os agrupamentos escolares, as associações de pais e o tecido empresarial e laboral local.

Esta comunicação, inscrevendo-se na temática das políticas e práticas da educação e do currículo e tendo como referências teóricas os contributos de Barroso (2006; 2018), Canotilho (2018), Martins (2018), Silva (2018) e outros, é uma reflexão sobre um aspecto específico da construção participada de um Projecto Educativo Municipal em que os autores estiveram envolvidos: sem comprometer a autonomia relativa de cada escola e agrupamentos do município X, naquele processo foi possível consensualizar referenciais de desempenho e avaliação comuns através de critérios, indicadores e instrumentos respeitantes a processos e resultados partilhados e discutidos por todos. Usando como estratégias o trabalho colaborativo entre as equipas de autoavaliação das escolas e agrupamentos (no contexto de uma oficina de formação), foi possível construir, na primeira fase do trabalho, uma listagem de indicadores baseados nos resultados, condições e apoios escolares dos alunos. Numa segunda fase, em curso, será possível também criar um sistema de recolha de informação e uma base de dados relativos à autoavaliação de cada escola e agrupamento, melhorando assim o papel regulador dos instrumentos estratégicos municipais e de escola.

Palavras-chave: Projecto Educativo Municipal; Autoavaliação de Escolas; Indicadores Comuns de Autoavaliação de Escolas; Regulação Educativa Local; Descentralização Educativa

Abstract

In the complex context of educational decentralisation, the decisions taken and the policies developed by the municipal bodies and by the schools / agrupments can (and should) be inscribed in a strategic vision that underpins, plans and regulates them – the Municipal Educational Project.

Such a strategic document, democratically scrutinised, allows for the congregation of efforts and for the definition of a common reference framework for the coordination of educational policies (general, local, sectorial and intersectoral), involving and committing the various external partners of the municipality, namely schools and school groups, parents' associations and the local business and labour community.

This paper, inscribing itself in the thematic of education and curriculum policies and practices, and having as theoretical references the contributions of Barroso (2006; 2018), Canotilho (2018), Gouveia and Martins (2018), Martins (2018), Silva (2018) and others, is a reflection on a specific aspect of the participated construction of a Municipal Educational Project in which the authors were involved; without compromising the relative autonomy of each school and school group of municipality X, in that process it was possible to reach a consensus on common performance and evaluation referentials through criteria, indicators and instruments concerning processes and results shared and discussed by all.

Using as strategies the collaborative work between the teams of self-evaluation of the schools and school groups (in the context of a training workshop), it was possible to build, in the first stage of the work, a list of indicators based on the results, conditions and school support of students. In a second stage, currently ongoing, it will also be possible to create an information-gathering system and a database pertaining the self-evaluation of each school and school group, therefore improving the regulating function of the strategic municipal and school instruments.

Keywords: *Municipal Educational Project; School Self-Assessment; Common Indicators of School Self-Assessment; Local Educational Regulation; Educational Descentralization*

1. Principais características da actual fase de relação dos municípios com a educação

Na relação dos municípios com a educação, o período actual insere-se na transição entre a terceira fase – os municípios como protagonistas da diferenciação educativa – e uma nova fase caracterizada pela descentralização contratualizada e pelo desenvolvimento de políticas educativas municipais, num processo longo, compósito e complexo que foi aliando, em doses e ritmos diferentes, a descentralização, a desconcentração, a recentralização e a construção local da educação (Martins, 2018).

De facto, entre meados de 2000 e finais da década seguinte (terceira fase) surgiram, dentro e nas margens do sistema educativo, novos actores (mega-agrupamentos, entidades intermunicipais, grupos empresariais e serviços educativos privados de larga escala, instituições e agências internacionais) e novas políticas, de âmbito municipal, supramunicipal e internacional, que

introduziram alterações de sentido e alcance no serviço público, nuns casos complementando-o e, noutros, ultrapassando-o.

Dois sinais fortes e interligados caracterizaram esta terceira fase: por um lado, a gradual substituição da regulação uniforme, homogénea e nacional pelo hibridismo da microrregulação dos subsistemas locais (Barroso, 2006) e, por outro, a mudança de natureza e de alvo da conflitualidade entre o Estado e os municípios, que passou da desconfiança informal recíproca (do Estado na capacidade técnica dos municípios e destes sobre a permanente falta de financiamento daquele, acumulando-se o “capital de queixa” que já vinha de trás) para uma separação mais formal de algumas responsabilidades educativas, desenvolvida por contratos na transferência e delegação de poderes, meios e condições.

Enquanto a administração central conseguiu coordenar, controlar e dirigir o sistema, o Estado assegurou a democraticidade da escola pública e a equidade das suas oportunidades sem, contudo, conseguir torná-lo mais eficaz no balanço entre custos (investimentos) e benefícios (resultados escolares).

Num contexto sociopolítico cada vez mais desfavorável, determinado pelas consequências da globalização e pelos efeitos devastadores da crise austeritária entre 2008 e 2015, o Estado mostrava cada vez maior dificuldade em proceder à regulação educativa nacional, sendo, assim, obrigado a dividir essa função com as fontes de poder emergentes, através de contratos (de execução em 2008¹, de autonomia em 2012² e interadministrativos em 2015³) que lhe permitiam manter alguma recentralização e controlo do sistema através da redistribuição de poderes e competências (Canotilho et alii, 2017).

Tal foi o caso do programa de descentralização das políticas públicas de 2015, designado de “Aproximar Educação”, que, enquanto retirava poderes próprios às escolas, se propunha instituir um quadro jurídico e político propício à criação de um mercado entre diversos fornecedores do serviço educativo e induzindo a competição entre ofertas públicas geridas por entidades públicas, ofertas públicas geridas por entidades privadas (escolas concessionadas) e ofertas privadas geridas por entidades privadas (escolas independentes).

A delegação de competências dos “Contratos de Educação e Formação Municipal”, do referido programa, abrangia os domínios tradicionais da intervenção educativa municipal, mas também e principalmente áreas e matérias claramente pedagógicas, curriculares, de avaliação e gestão do pessoal docente e não docente, de contratação de parte dos docentes, de formação contínua, de estratégias e projectos de promoção do sucesso educativo, de orientação escolar e vocacional, de matrículas, do regime disciplinar dos alunos e da organização das redes de oferta educativa e formativa, que deixavam de estar nas escolas ou nas direcções gerais e passavam para os municípios que as podiam delegar para as primeiras ou para outras entidades concessionadas.

Tendo em conta a legislação aprovada mais recentemente (2018/2019) pelo XXI Governo em matéria de descentralização⁴, a transição da 3ª para a 4ª fase do processo pode ser assinalada

¹ Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho (XVII Governo Constitucional). Foram signatários o ME, 113 municípios (41% do total de municípios do continente) e 323 agrupamentos e escolas não agrupadas.

² Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto.

³ Decreto-Lei nº 30/2015, de 12 de fevereiro (XIX Governo Constitucional). Foram signatários o ME, o MADR (Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional) e 14+1 municípios.

⁴ [Lei n.º 50/2018](#), de 16 de agosto, Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais; Decreto-Lei nº 21/2019, 30 janeiro, que regulamenta a lei no domínio da educação.

pela coexistência no sistema de várias situações de relação das escolas e agrupamentos com os municípios, muito distintas e significativas (Figura 1).

Esta diversidade actual obriga a que, mais do que uma coordenação feita em nome de normas e orientações, o Estado seja capaz de arbitrar a interacção dos vários dispositivos reguladores locais e dos vários conjuntos de competências e meios distribuídos, sem pôr em risco a escola pública (Barroso, 2006). Esta é a questão principal que hoje está em causa, no debate público sobre a descentralização educativa.

Figura 1. Tipos de relação das escolas e agrupamentos com os municípios

1. Escolas e AE onde é aplicada a Lei 159/99 (s/ qualquer tipo de contrato)	2. (2008/2009) Escolas e AE dos municípios com Contratos de Execução (113)	7. (2019) Lei n.º 50/2018 de 16 de Agosto Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais Decreto-Lei nº21/2019, 30 Janeiro (Janeiro 2021, todas as Escolas e AE) (nº?)
	3. (2015) Escolas e AE dos municípios com Contratos Interadministrativos (14+1)	
	4. (2015-2018) Escolas e AE dos municípios com Contratos de Execução e Interadministrativos (nº?)	
	5. (1996 – 1ª geração TEIP) Escolas e AE com estatuto de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (137)	
	6. (2005 /2018) Escolas e AE com Contrato de Autonomia (235)	
	(Empty cell)	

Como alerta Barroso (2006, 2018), a questão já não é a existência de um efeito mosaico no sistema educativo nacional, que contribui para acentuar a diversidade, mas o desenvolvimento das desigualdades educativas, a perda de competências da escola pública, a perda de motivação de educadores e professores e o excesso de burocratização imposto pelos múltiplos sistemas de controlo aos vários níveis da administração pública (Silva et alii, 2016, Prefácio).

A mesma transição pode ser assinalada também pela mudança de alvo de conflitualidade nas relações Estado-municípios, já que estes denunciam a crescente desresponsabilização da administração central em relação à qualidade do ensino público e à diminuição do investimento público directo nacional, que é mal substituído pelo crescimento do investimento público autárquico¹, agravado pelo simultâneo favorecimento do ensino privado que, em muitos casos, parece já injustificado.

¹ Fenómeno frequentemente registado na comunicação social e nos meios sindicais por “desestatização das escolas e municipalização da gestão do sistema público educativo”.

Finalmente, importa destacar que, neste dualismo educativo também característico da fase de transição, a micro-coordenação municipal e intermunicipal parece impôr a necessidade de novos instrumentos de planeamento local (novas cartas educativas, planos estratégicos plurianuais municipais, coordenação estratégica interescolas e com o município, programas financiados por fundos comunitários nas entidades intermunicipais, etc.) que a legislação descentralizadora mais recente enfatiza nos seguintes termos:

Nota inovadora deste quadro legal é a correspondência entre o âmbito das competências descentralizadas e a organização da oferta pública de ensino básico e secundário que assegura o cumprimento da escolaridade obrigatória pelas crianças e jovens em idade escolar e visa a universalidade da educação pré-escolar. Esta solução, além de garantir coerência entre o exercício das competências das autarquias locais e entidades intermunicipais no domínio da educação e a organização geral do sistema educativo, corresponde aos diferentes níveis e ciclos de ensino existentes nos agrupamentos de escolas, pondo termo ao exercício concomitante de competências da mesma natureza, numa única unidade orgânica, por diferentes entidades públicas. (Decreto-Lei nº 21/2019, Preâmbulo)

2. O planeamento estratégico municipal: objetivos, processos conteúdos e desafios.

De entre os vários instrumentos de planeamento estratégico, os municípios têm, em geral, optado pela elaboração do chamado Projeto Educativo Municipal (ou com outras designações próximas) que, não sendo legalmente obrigatório, é-o de facto na elaboração das cartas educativas.

Respeitando a separação de poderes e competências dos diferentes níveis da administração pública, os municípios têm desenvolvido políticas educativas locais, fazendo opções, justificando escolhas, definindo prioridades adequadas às aspirações, necessidades e interesses locais, ou seja, exercendo a sua autonomia relativa e a capacidade de regulação própria (Gouveia e Martins, 2018).

Fazer escolhas, definir prioridades, estabelecer calendários, fases e metas, reconhecer parceiros, alocar meios e recursos, refletir e avaliar processos e resultados, significa exercer o poder de planear, executar e avaliar um projeto educativo estratégico, estruturante e regulador da ação municipal.

Para que tais objetivos sejam possíveis é requerida uma estratégia de elaboração participada que permita congregar esforços e criar um quadro comum de referência para a coordenação de políticas gerais, locais, sectoriais e intersectoriais, que envolva e comprometa não só os vários parceiros externos da câmara (escolas e agrupamentos, associações de pais e tecido empresarial e laboral local), mas também os próprios serviços da autarquia.

Mas não só: a elaboração participada pode e deve levar também à identificação e comunicação de pontos fortes e fracos, de pontos de partida e de chegada e, nessa medida, permitir a correção de processos ou, até, de objetivos e metas.

Uma tal metodologia de elaboração e gradual implementação desenvolve nas comunidades locais e nos atores educativos envolvidos, uma visão transformadora positiva do seu quadro de vida, das suas capacidades de intervenção, de decisão e de referência, todas estruturantes da cidadania.

Sendo o Projeto Educativo Municipal um instrumento da autonomia do poder local, ele é também um instrumento da coordenação e integração dos diversos projetos desenvolvidos pela câmara, pelas escolas, pela administração central e pelos outros parceiros educativos no sentido da qualificação das respostas educativas. Ou seja, é o documento de registo da visão estratégica dos eleitos locais e dos órgãos municipais próprios, que fundamenta e planeia a ação local, as decisões tomadas e as políticas desenvolvidas.

Assim, num Projeto Educativo Municipal, sem prejuízo das implicações positivas que possa ter na reformulação de outros instrumentos de planeamento local – Carta Educativa, Plano de Atividades Municipal e Projetos Educativos de Escola e Agrupamento –, podem e devem estar definidas algumas prioridades, que constituem também justificações do seu interesse: o estabelecimento de convergências entre atores educativos principais – câmara, escolas e agrupamentos, associações de pais e encarregados de educação – sobre os projetos, as medidas, as ações e os calendários que visem a gradual resolução dos principais problemas educativos identificados no município; a definição e planeamento de ofertas educativas, de formação e de resposta a problemas específicos, concebidos localmente em coordenação (complementar e/ou suplementar) com as ofertas, programas e projetos formais, de âmbito nacional; a possibilidade de concertação da inclusão de componentes curriculares de responsabilidade local, até à percentagem de 25 % do currículo nacional (flexibilidade curricular); a reformulação da carta educativa municipal, através da consensualização das prioridades na construção, conservação, manutenção e gestão de equipamentos e serviços educativos locais; a definição ou reformulação do apoio às escolas e agrupamentos, aos alunos e às suas famílias, a promoção e valorização das entidades e organizações educativas e de formação bem como do associativismo local, quer através do incentivo à sua participação nos órgãos próprios das escolas, dos agrupamentos e do município, quer através da sua integração formal nas diversas redes (formais e informais) locais; e, por fim, mas não menos importante, a explicitação dos fins, dos meios e dos modos de colaboração e relacionamento da autarquia com os níveis superiores da administração educativa central e regional¹, bem como no seio da própria comunidade intermunicipal de que o município faz parte (Gouveia e Martins, 2018).

Finalmente, na perspetiva das direções de escolas e agrupamentos, o Projeto Educativo Municipal deveria responder também aos desafios de:

- articular o trabalho das escolas, unindo os seus esforços numa estrutura comum, sem comprometer especificidades nem capacidade de decisão a nível escolar;
- antecipar futuros assegurando que o município possa apostar numa educação que promova um maior empenho dos cidadãos a vários níveis (conhecimentos, cidadania, ...);
- não desfigurar nem comprometer a individualidade das escolas e agrupamentos garantindo as necessárias autonomia e identidade (salvaguardando os espaços de democraticidade e de participação ativa que, por exemplo, os Conselhos Gerais deveriam poder manifestar);
- integrar os contributos de outros parceiros, direta e indiretamente interligados com as escolas/agrupamentos;

¹ Por exemplo, no que respeita à posição assumida ou a assumir sobre os contratos interadministrativos de delegação de competências em matéria de educação ou sobre a adesão ao processo de descentralização inscrito no Decreto-Lei nº 21/2019.

- promover culturas de gestão menos reativas ao quotidiano, identificando tendências de futuro e formas de lhes fazer face;
- garantir que os processos de descentralização em curso sejam inteligentes, equilibrados, eficientes e eficazes;
- centrar preocupações no sucesso dos alunos e na satisfação das famílias;
- assegurar que os diferentes *stakeholders* (escolas, agentes educativos, alunos,) colaborem não apenas na conceção do projeto, mas também na sua implementação e monitorização;
- criar sinergias para aumentar a rentabilização de recursos;
- garantir que, no esforço educativo, na responsabilização dos agentes e na atenção a dedicar, não haja “parentes pobres”.

Qualquer uma destas finalidades tem dinâmicas próprias e o seu desenvolvimento não é linear nem isento de dificuldades e contradições. Por isso, vertê-las para um texto coerente, unificador, e com ambição estratégica para um futuro de médio prazo, significa que as instituições autoras e participantes devem entendê-lo sempre como algo regulador, mas inacabado, a completar à medida da sua execução e, por isso, sujeito a periódicas correções.

3. Autoavaliação de escolas e indicadores comuns de autoavaliação

“Não é que eles não conseguem encontrar a solução. É que eles não conseguem enxergar o problema.” G.K Chesterton

A conceção de um projeto pressupõe *autonomia* (os intervenientes são agentes do seu próprio desenvolvimento), *responsabilidade* (a capacidade de tomar decisões e escolher assumindo o resultado dessa escolha; é-se responsável quando se assume o controlo de algo e se é capaz de responder por isso), *criatividade* (como Proust afirmava, "a verdadeira viagem de descoberta não consiste em buscar novos territórios mas em ter novos olhos"), *complexidade* (exige, por vezes, a associação de contrários, a tentativa e erro, a combinação do preciso e do impreciso), *autenticidade* (decisões assumidas pelos próprios e a partir das suas necessidades ao invés de impulso, convenção ou autoridade) e *intencionalidade* (capacidade de elaboração de uma visão partilhada).

Conceber um projeto, portanto, requer abertura de espírito, interrogação, capacidade de escuta, flexibilidade para atender a alternativas, abertura à possibilidade de erro, clarificação de valores, capacidade de análise e procura de soluções. Na génese da combinação equilibrada de todas estas competências, radica, por sua vez, a capacidade de diagnóstico. E um diagnóstico mais não é do que o primeiro momento avaliativo.

É consensual que “avaliação” tem vindo a ser assumida como palavra *passé-partout*. Num mundo de incerteza e receios, onde tudo muda a qualquer instante, invocar a avaliação funciona como mecanismo de sossego e de confiança.

O crescimento da importância da avaliação encontra-se, também, associado à ideia de desempenho, de *performance*, ideia que se encontra ligada à pressão no sentido de levar os serviços públicos (e, de entre estes, as instituições educativas) a prestar contas pelos recursos que utilizam e pelos resultados que obtêm (Tavares, 2019). A formalização destas abordagens decorre, de resto, de um movimento pragmático dos anos 80, conhecido como *Nova Gestão Pública*, que introduziu uma maior orientação para *outputs* (em vez de *inputs*), objetivos (e não regras os

regulamentos), clientes (e não utentes), mecanismos de mercado (em vez de burocracia), descentralização, e *empowerment* dos cidadãos.

No caso das escolas, estas pressões exteriores decorrem, também, de políticas internacionais, nacionais e mesmo locais, bem como do “mundo da economia”. A educação como vetor decisivo no desenvolvimento económico dos países e, portanto, estando ao serviço da produtividade e da competitividade, tem vindo a assumir-se como perspetiva quase hegemónica, deixando para segundo plano dimensões como as da socialização e da personalização, consideradas, curiosamente, como prioritárias pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Num contexto internacional em que os alunos dos países ocidentais apresentam, em avaliações internacionais, resultados inferiores a alguns dos seus congéneres asiáticos, surgiram sinais de alarme, apelos à ação e a prestação de contas (*accountability*) transformou-se numa preocupação internacional (Grant, 2005:29).

No caso das escolas, em particular, ganharam peso palavras como eficácia, competição entre escolas, rankings, publicitação de resultados nos meios de comunicação social, alunos entendidos como clientes/consumidores, exames, avaliações externas, qualidade e eficiência.

É neste contexto que surge a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação do ensino não superior, considerando-se que a avaliação externa permitiria um conhecimento mais aprofundado das Escolas, nas diferentes dimensões da sua organização e gestão e da qualidade do serviço educativo prestado, incentivando-as, também, a práticas efetivas de autoavaliação que lhes permitissem conhecer os seus pontos fortes/fracos e lhes garantissem, através de dispositivos de monitorização e de regulação, o controlo e a melhoria dos resultados, bem como a sua sustentabilidade.

Como afirma Guerra (2003), a escola (como os professores), precisamente porque são avaliáveis, podem e devem sempre ser sujeitos a processos de autoavaliação. Daí que seja compreensível que a tendência atual seja a do desenvolvimento de avaliações internas participativas, que examinam de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes atores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas (CNE, 2011).

Para que tal aconteça, exige-se às escolas que disponham da preparação e do conhecimento considerados suficientes para descrever e analisar as suas metodologias e decisões num contexto relevante. Ora, este requisito está longe de estar garantido.

Os anos decorridos sobre as primeiras autoavaliações fizeram com que a autoavaliação, enquanto instrumento de melhoria da escola, seja já prática corrente e regular, ainda que não tão estruturada, sistemática e intencional como poderia/deveria ser. Há ainda muitas escolas que dependem enormes esforços e recursos a avaliar, com inquéritos, entrevistas, focus-groups, análises documentais e observações, na procura de pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças, mas que têm dificuldades em fazê-lo de forma coerente e alinhada com os propósitos essenciais da escola, assim como deparam com importantes barreiras quando pretendem avançar para procedimentos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e, conseqüentemente, para a definição de propostas de atuação.

Uma das razões tem a ver com o carácter pontual e sincopado das avaliações. A recolha de dados é feita de forma isolada e pouco coerente e sem a persistência que assegure práticas e

resultados consistentes. Uma outra razão remete para a escassez de competências na “nem sempre fácil” tarefa de avaliar. Curiosamente, a atividade educativa é a profissão que mais tem necessidade regular de avaliar e, contudo, parece manter-se aquém dos níveis de proficiência desejáveis. Como refere Santiago (2012), em Portugal, há problemas de eficiência e de eficácia nos quatro níveis de avaliação (sistema educativo, escolas, desempenho docente e aprendizagens dos alunos) e, sobretudo, de articulação entre eles.

Ora, a escassez de competências avaliativas compromete os esforços de autoavaliação que, por sua vez, dificulta a elaboração de projetos educativos de escola/agrupamento que se pretendam prospetivos, intencionais, autênticos, autónomos e responsáveis.

Pode afirmar-se, sem receios de subjetividade, que o mesmo fenómeno ocorre no nível supra – o municipal. Também a qualidade de um Projeto Educativo Municipal resulta da qualidade do diagnóstico da situação (análise SWOT) e, portanto, depende das informações que conseguir recolher e analisar. Ora, uma parte importante destas informações é produzida pelas escolas e agrupamentos e delas resulta.

Daqui decorre, pela lógica, que autoavaliações de escolas pouco consistentes podem contribuir para fracos diagnósticos à escala municipal e, conseqüentemente, para projetos educativos municipais pouco consequentes.

Por outro lado, as necessidades de autoavaliação das escolas e dos agrupamentos ver-se-iam beneficiadas caso dispusessem de oportunidades de *benchmarking*, na esteira do que, por exemplo, o modelo CAF – Common Assessment Framework (CAF 2013) preconiza. Ora, nos seus processos de autoavaliação, as escolas e os agrupamentos, nos seus incipientes processos de *benchmarking*, socorrem-se, quase exclusivamente, de indicadores nacionais e, apenas na medida do disponível, de dados regionais e locais. Estes últimos, para além dos constantes no INFOESCOLAS, serão tanto mais fiáveis e úteis quanto mais o poder local e regional dispuser de competências e capacidades para recolher e analisar a informação necessária.

Acontece que essa informação, pelo menos no que à educação formal diz respeito, está disseminada pelas escolas e agrupamentos, cada um/a com as suas estratégias, os seus indicadores, as suas preocupações avaliativas e os seus *outputs* informativos. Pelo que nos é dado conhecer, no âmbito de trabalhos realizados em vários agrupamentos, escolas e concelhos, não haverá muitos exemplos de municípios que procuram obter sinergias dos esforços realizados pelas equipas de autoavaliação das escolas e dos agrupamentos. A serem devidamente organizadas, pelos recursos humanos e de competências de que dispõem, poderiam, no mínimo, minimizar custos, recursos e tempo nas atividades de diagnóstico municipal. No máximo, poderiam permitir o equivalente a um “Observatório de Educação Municipal”, sem custos acrescidos.

Na qualidade de consultores responsáveis pela elaboração do Projeto Educativo Municipal de X, foi este conjunto de considerações que nos animou a propor um trabalho sistemático e estruturado com as equipas de autoavaliação das escolas e dos agrupamentos do referido município. Um dos primeiros objetivos foi o de conceber um conjunto transversal de indicadores de educação, que viesse a ser objeto de avaliação periódica (anual) por todos os agrupamentos e escolas e que permitisse dispor de KPI Municipais (*Key Performance Indicators*).

Esse trabalho começou por produzir o quadro de indicadores que, sinteticamente, apresentamos.

I. INDICADORES RELACIONADOS COM A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

- Nº de alunos por ciclos e sua evolução
- Nº de alunos por turma nas diferentes ofertas, por agrupamento/escola, e sua evolução
- Tipologia de alunos (nacionalidade)
- Ação Social Escolar (nº de alunos, sua distribuição por anos letivos, escalões e sua evolução)
- Educação Inclusiva (nº de alunos e sua repartição por medidas)
- Taxa de abandono escolar

II. INDICADORES RELACIONADOS COM A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

- Taxa Absoluta de Retenção Escolar por Ciclos e sua evolução
- Taxa de Conclusão e sua evolução
- Exames Nacionais e Resultados /Av. interna vs externa
- Qualidade do Sucesso e sua evolução
- Sucesso Perfeito
- Número de Diplomas de Valor
- Número de alunos com tutorias
- Posição da escola no Ranking Nacional e Concelhio de Escolas
- Níveis de disciplina (tipologias e sua evolução)

III. INDICADORES GERAIS

- Intervenção Precoce (número de crianças acompanhadas e apoiadas e sua evolução)
- Atividades de Enriquecimento Curricular (nº de alunos e de docentes)
- Apoio à Família (diferentes subindicadores e sua evolução)

Atualmente, os serviços educativos do município X dispõem anualmente de dados consistentes e normalizados, fornecidos por escolas e agrupamentos, em função de um quadro de indicadores comum. Do mesmo passo, iniciativas de *benchmarking* ao nível do município resultam facilitadas, pois cada escola/agrupamento pode analisar comparativamente a eficiência e a eficácia do seu trabalho.

A dinâmica gerada com esta concertação de esforços tem vindo a alargar-se a dimensões menos tangíveis. Progressivamente, o grupo de trabalho (representantes das equipas de autoavaliação, técnica superior de educação e consultores) têm vindo a identificar dimensões de análise organizacional, com cariz mais qualitativo, e que possam igualmente originar indicadores comuns e até instrumentos partilhados.

A título de exemplo, atente-se na preocupação que todos os agrupamentos e escolas revelam com o envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos. O grupo de trabalho tem vindo a consensualizar indicadores e instrumentos de recolha de dados, de modo a permitir que as informações obtidas permitam, para além de avaliações ipsativas (a escola a comparar-se com ela própria e a sua evolução), análises comparativas e normativas (as escolas comparam-se entre si, face a indicadores comuns). De referir que isto é feito sem comprometer especificidades de cada escola/agrupamento. Cada instituição educativa mantém total liberdade para recolher e avaliar informações relativamente aos mais diferentes aspetos decorrentes da sua estratégia e dos seus propósitos, desde que o faça para além dos indicadores comuns e não apesar destes. Houve a preocupação de garantir que esta “normalização

avaliativa” não compromettesse a singularidade de cada instituição educativa. Em nosso entender, essa singularidade resulta até reforçada pelas possibilidades criadas de análise comparativa.

Complementarmente, tem-se aproveitado esta dinâmica colaborativa para, progressivamente, passar a incluir algumas das preocupações avaliativas do Projeto Educativo Municipal. Significa isto que a avaliação de alguns dos objetivos estratégicos do PEM (designadamente, os que têm direta relação com o trabalho realizado por escolas e agrupamentos) passará a contar com o apoio das equipas de autoavaliação de escolas/agrupamentos. A título de exemplos, o município propõe-se, no âmbito do seu PEM, melhorar a integração no meio escolar das crianças, jovens e adultos imigrantes, sensibilizar os munícipes para as questões da inclusão das diversas comunidades existentes, elevar os níveis de consciência dos munícipes quanto à importância da educação e da formação e sensibilizar os munícipes para as questões da igualdade de género e orientação sexual. Estes propósitos, para além de iniciativas que o próprio município conceba e implemente, também vivem de projetos, atividades e medidas ao nível das escolas e dos agrupamentos, razão pela qual se torna útil definir indicadores comuns (número de iniciativas levadas a cabo, número de presenças em iniciativas, grau de satisfação dos participantes, etc.), se concebam mecanismos comuns de recolha de dados e se normalize a informação a produzir, por forma a trabalhar em função de propósitos comuns e melhor avaliar as várias iniciativas e sua eficácia.

Por fim, e complementarmente, têm vindo a realizar-se esforços no sentido de criar uma estrutura comum para a elaboração dos Projetos Educativos de escolas e agrupamentos. Também aqui, a preocupação é menos a de comprometer especificidades e mais a de criar sinergias, tanto para os municípios como para cada uma das instituições educativas. Por exemplo, a identificação de oportunidades e ameaças (dimensão externa da SWOT) resulta da recolha de informações de uma envolvente externa que é comum às várias instituições educativas. Sabendo que a realidade envolvente não pode ser lida da mesma forma (o que para umas instituições educativas é uma ameaça pode constituir uma oportunidade para outras), uma estrutura comum pode permitir sinergias na recolha e análise da informação, promover a identificação de propósitos estratégicos municipais mais consentâneos e complementares com os objetivos estratégicos e das visões das escolas e dos agrupamentos e, ainda, facilitar a dinâmica colaborativa nos esforços de avaliação.

4. Conclusão

Nas suas várias fases, o processo de descentralização das políticas educativas decorre do facto de o Estado se sentir obrigado a dividir a responsabilidade da Educação com os poderes local e regional, pela dificuldade que tal tarefa encerra.

Por seu turno, a coordenação da Educação à escala municipal e intermunicipal impõe a necessidade de sólidos instrumentos de planeamento local, de que o Projeto Educativo Municipal é, porventura, o mais importante exemplo. A sua elaboração exige escolhas, prioridades, calendários, fases e metas, parceiros, meios e recursos, reflexão e avaliação de processos e resultados, numa lógica de elaboração participada que congregue esforços e crie um quadro comum de referência.

Nessa congregação de esforços, ressalta a necessidade de, sem comprometer especificidades nem capacidade de decisão, articular o trabalho das escolas, unindo os seus esforços numa estrutura comum. Por sua vez, essa necessidade faz emergir a Avaliação como pedra angular do esforço de reflexão estratégica.

A razão de ser deste artigo resulta da firme convicção, por parte dos seus autores, de que, no contexto da gestão municipal da Educação, os próprios esforços de avaliação das escolas sejam objeto de sintonia e de congregação de esforços. E foi essa convicção que determinou que se procurasse aproveitar a dinâmica colaborativa gerada com a elaboração participada do projeto Educativo do município X para, progressivamente, se poder evoluir para o que aqui se denomina de Observatório Municipal de Educação, um desiderato que se pensa poder atingir com um eficiente e eficaz aproveitamento das sinergias entre equipas de autoavaliação de escolas/agrupamentos.

Neste artigo, detalham-se os KPI municipais consensualmente definidos em conjunto com escolas/agrupamentos, bem como a evolução progressiva para lógicas de integração avaliativa mais centradas em indicadores intangíveis, exatamente no pressuposto de que por vezes, o mais importante é exatamente o que não se consegue medir.

Não obstante ter já apresentado resultados dignos de realce, é forçoso que se reconheça que há, ainda, um longo caminho a percorrer, num processo tão apelativo quanto exigente, cujos fôlego e alcance exigem o longo prazo e que se prevê repleto de escolhos.

Mas era necessário começar.

Referências bibliográficas:

- Alves, M., & Machado, A. (org.), (2009). *Avaliação com sentido(s)*. V.N. Famalicão: De Facto.
- Barroso, J. (org) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2018). Comunicação apresentada no Encontro de Outono, 2018, organizada pelo FPAE na UTAD) (ainda não editada).
- CAF 2013 – *Estrutura Comum de Avaliação (CAF)* Adaptada ao setor da educação, disponível em https://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF_Educacao_2013-1.pdf
- CNE – Conselho Nacional de Educação. (2011). Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. Retirado de http://www.confap.pt/docs/cne_avaliacao.pdf
- Canotilho, J. G. et alii (2017). *Gestão e financiamento das escolas em Portugal: Indicadores, políticas e atores*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, J., & Martins, J. (2018). *Educar, presente e futuro*. Paços de Ferreira: Edição C.M. Paços de Ferreira.
- Grant, R.W. and Keohane, R.O. (2005) Accountability and abuses of power in world politics. *American Political Science Review*, 99(1), 29–43.
- Guerra, M., (2003). *Uma seta no alvo: A avaliação como aprendizagem*. Porto, Edições ASA.
- Martins, J. (2018). Contributos para a compreensão do processo de descentralização educativa em curso. In António Teodoro (coord.), *O outro lado do espelho: Percursos de investigação (CeIED 2013-2017)* (pp. 71-90). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

NCSL–National College for School Leadership. (s.d). *Self-evaluation: Background, principles and key learning*. Retirado de <https://dera.ioe.ac.uk/5951/3/self-evaluation-background-principles-and-key-learning.pdf>

SANTIAGO, P. et al. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing.

Silva, M et alii (2016). *Pensar a educação. Temas Sectoriais (II volume)*. Lisboa: Educa (IE/UL).

Tavares, A. (2019). *Administração pública portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Práticas e representações sobre a retenção escolar em escolas de oito concelhos do Alentejo

Maria Raquel Rodrigues Santana

IPBeja / FCSH-CISCS-NOVA

maria.santana@ipbeja.pt

Sílvia de Almeida

CISCS-NOVA

silvia.almeida@fcs.unl.pt

Resumo

A retenção é uma prática comum no sistema de ensino português (CNE, 2017) apesar dos efeitos negativos apontados pela literatura (Davoudzadeh, McTernan, & Grimm, 2015; Fruehwirth, Navarro & Takakashi, 2011; Goos et al., 2013; Guèvremont, Roos & Brownell, 2007; Jimerson, 2001; Jimerson et al., 1997; Xia & Kirby, 2009). Em Portugal são acentuadas as diferenças regionais em termos de desigualdade no desempenho dos alunos (Justino et al., 2014; Pereira & Reis, 2012) bem como nas taxas de retenção (Justino et al., 2014, 2017). A literatura demonstra que a retenção não acontece somente devido às características dos alunos, mas também devido a fatores familiares, escolares e regionais.

Nesta comunicação pretende-se responder a duas questões: 1) Quais são as práticas adotadas relativas à retenção escolar? 2) Quais são as representações sobre a retenção escolar? Como metodologia, selecionou-se oito concelhos geograficamente próximos, da região do Alentejo, dado que em 2011 era uma das áreas geográficas com maior taxa de atraso (Justino et al., 2017) e aplicou-se uma entrevista semiestruturada a nove diretores de agrupamentos de escola. As entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo com recurso ao programa MAXQDA.

No discurso da maioria dos diretores é manifestado que a tomada de decisão acerca da retenção de um aluno é analisada caso a caso pelos professores em conselho de turma havendo flexibilização na aplicação da mesma; os alunos em risco são sinalizados no início de cada letivo. A medida de promoção de sucesso educativo mais recorrentemente aplicada é o apoio ao estudo e no 2.º e 3.º CEB são os ciclos onde mais se promove a recuperação do aluno. A partir da segunda retenção os alunos são encaminhados para outra oferta formativa. As justificações para as taxas de retenção nos agrupamentos são devidas a fatores dos alunos ou familiares.

Os resultados indicam que a aplicação da medida de retenção baseia-se em critérios subjetivos. Apesar de os alunos com dificuldades serem sinalizados, a maioria não se faz acompanhar de medidas de recuperação eficazes para colmatar o insucesso sendo ineficaz a mais comumente aplicada. A maioria dos diretores tem uma visão desfavorável face à retenção.

Palavras-chave: *diretores escolares; práticas de retenção; representações sobre a retenção escolar; políticas educativas*

Abstract

Retention is a common practice in the Portuguese education system (CNE, 2017) despite the negative effects pointed out in the literature (Davoudzadeh, McTernan, & Grimm, 2015; Fruehwirth, Navarro & Takakashi, 2011; Roos & Brownell, 2007, Jimerson, 2001, Jimerson et al., 1997, Xia & Kirby, 2009).

In Portugal, the regional differences in terms of inequality in student performance (Justino et al., 2014, Pereira & Reis, 2012) as well as retention rates (Justino et al., 2014, 2017) are marked. The literature shows that retention is not only due to the characteristics of the students, but also due to family, school and regional factors.

In this communication we intend to answer two questions: 1) What are the practices adopted regarding school retention? What are the representations about school retention? 2) As a methodology, eight geographically close municipalities in the Alentejo region were chosen, since in 2011 it was one of the geographical areas with the highest delay rate (Justino et al., 2017) and a semi-structured interview was applied to nine principals of school groups. The interviews were submitted to a content analysis using the MAXQDA program.

The majority of the principals stated that the decision making about the retention of a student is analyzed on a case by case basis by the teachers in a class council, with flexibility in the application of the same; students at risk are flagged at the beginning of each class. The most commonly applied measure of educational success is support study, and the 2nd and 3rd CEB (from 5th grade to 9th grade) are the cycles where the recovery of the student is most promoted. From the second retention students are sent to another educational offer. The justifications for retention rates in clusters are due to student or family factors.

The results indicate that the application of the retention measure is based on subjective criteria. Although struggling students are flagged, most are not accompanied by effective recovery measures to bridge the unsuccessful ineffectiveness being the most commonly applied. Most directors have an unfavorable view of retention.

Keywords: *school principals; retention practices; representations about school retention; educational policies*

Introdução e problemática

A retenção é uma problemática nalguns países dada as suas elevadas taxas. Portugal encontra-se posicionado num dos últimos lugares de classificação dos países da Europa no que respeita a esta taxa apesar das recomendações e documentos legislativos evidenciarem claramente o carácter excecional desta medida.

A medida de retenção consiste na prática de manter um aluno no mesmo nível de escolaridade, partindo do princípio de que um ano extra é benéfico para alcançar esse nível de escolaridade melhorando desta forma as suas capacidades (OECD, 2016; Pereira & Reis, 2014;

Xia & Kirby, 2009). O insucesso escolar é entendido como a repetência ou retenção, durante um ou mais anos ao longo do percurso escolar dos alunos (Justino et al., 2014; CNE, 2014).

A aplicação da medida de retenção não está consensualizada entre os que a aplicam, havendo os que a defendem e os que são opositores, demonstrado em diversos estudos tais como o de Cannon e Lipscomb (2011) ou Pereira e Reis (2014). Por outros é reiterado que a aplicação desta medida é ineficaz (Jimerson et al., 2006) dado que esta medida por si só não colmata as necessidades dos alunos e para além disso evidencia efeitos negativos (Conboy, 2011; Davoudzadeh, McTernan, & Grimm, 2015; Jimerson, 2001).

Na literatura são identificadas diversas variáveis como predictoras da retenção sendo as mais nomeadas o contexto sócio económico (Conboy, 2011; Ou & Reynolds, 2008; Xia & Kirby, 2009), a escolaridade dos pais (OECD, 2016; Ou & Reynolds, 2008), mais concretamente a escolaridade da mãe (Ou & Reynolds, 2008), e a competência académica (Davoudzadeh et al., 2015; Xia & Kirby, 2009). A literatura é consistente no que concerne o aumento de probabilidade de os alunos retidos abandonarem a escola (Almeida, 2013; Andrew, 2014; Davoudzadeh et al., 2015; Jimerson, 2001; Xia & Kirby, 2009).

Para diretores e professores a tomada de decisão de reter um aluno pode ser controversa podendo inclusivamente viver dilemas éticos (Cannon & Lipscomb, 2011; Gleason et al., 2007). Ferreira et al. (2015) declaram que mesmo quando a retenção é referida como possibilidade pelos atores educativos, em alguns casos, não é considerada como uma boa solução para a problemática do insucesso.

Ferreira et al. (2015) constatou a existência de uma cultura de retenção proveniente das conceções dos atores escolares concluindo que a retenção é penalizadora, não se reconhecendo o seu carácter pedagógico. A crença acerca dos benefícios da repetição do ano explica a subsistência desta prática, apesar dos limites impostos pela legislação em vigor (Eurydice, 2011).

Em diversos estudos é evidenciado que a decisão de retenção pode ser subjetiva na medida em que é baseada em características não observáveis (OECD, 2016) ou até mesmo tendenciosa quando são examinados critérios objetivos (Bovin, 2003). As crenças acerca desta medida estão intimamente relacionadas à decisão da sua aplicação conduzindo naturalmente à promoção de desigualdades em vez de promover a equidade (Tomchin & Impara, 1992).

O CNE (2017) relata que os diretores identificam que os problemas que mais afetam o desempenho escolar dos alunos e que os impede de ter melhores resultados são as faltas a meio do horário escolar sendo também identificada a resistência à mudança por parte dos professores.

Concretamente em Portugal, em 2015, mais de 30% dos alunos já tinha reprovado pelo menos uma vez no seu percurso educativo (CNE, 2017). Os percursos escolares dos alunos são marcados por retenções e estas iniciam-se precocemente (CNE, 2014).

No nosso país é ainda observado as marcadas diferenças regionais em termos de desigualdade no desempenho dos alunos (Justino et al., 2014; Pereira e Reis, 2012) bem como nas taxas de retenção (Justino et al., 2014, 2017). O Atlas da Educação nas suas edições de 2014 e 2015 identificou os contextos do território nacional onde o abandono e insucesso escolares são mais expressivos (Justino et al., 2014; 2015). Ainda assim é constatada a existência de escolas inseridas em contextos menos favorecidos que realizam um trabalho acima do que seria expectável dado os resultados positivos que apresentam (CNE, 2017; Ferreira et al., 2017; Flores et al., 2015). O CNE (2017) salienta que apesar de o Estatuto Socioeconómico e Cultural (ESCS) ser um

indicador com elevada correlação ao desempenho académico, existem escolas capazes de contrariar este facto.

Considerando as desigualdades regionais do nosso país no que concerne às características socioeconómicas, ao desempenho escolar dos alunos e às taxas de retenção escolar, e uma vez que diferentes contextos apresentam resultados distintos resultantes de diferentes combinatórias, considera-se fundamental analisar possíveis razões que expliquem este fenómeno. Desta forma, baseada na seleção dos concelhos em estudo, pretende-se identificar as práticas e as representações acerca da retenção escolar dos diretores dos agrupamentos de escola.

Desta forma, nesta comunicação pretende-se responder a duas questões centrais: 1) Quais são as práticas adotadas relativas à retenção escolar? 2) Quais são as representações sobre a retenção escolar?

Metodologia

Para o presente estudo selecionou-se a região do Alentejo dado que os Censos de 2011 demonstravam ser uma das áreas geográficas com maior taxa de atraso (Justino et al., 2017).

O Atlas da Educação de 2015 caracterizou os contextos geográficos locais a nível concelhio de Portugal Continental, agrupando-os por *clusters* de acordo com o seu desenvolvimento económico e urbano e de estrutura social do contexto local, tendo como base os indicadores dos resultados dos exames nacionais agregados a variáveis de caracterização socioeconómica das famílias dos alunos e dos resultados escolares (provenientes do Conselho Nacional de Educação) e as variáveis provenientes de outras fontes (na sua maioria do Instituto Nacional de Estatística). O *Cluster 1*—vermelho, tem como principais características o insucesso relativo e o elevado atraso escolar; o *Cluster 2*—verde, apresenta como elemento identificador o sucesso relativo; o *Cluster 3*—laranja, destaca-se pelo abandono acima do estimado; o *Cluster 4*—roxo, cujos traços distintivos são o atraso elevado e o abandono abaixo do estimado e o *Cluster 5*—amarelo, caracterizado pelo atraso reduzido, com abandono e resultados perto do estimado (Justino et al., 2015). Desta forma, baseado nos *clusters* supracitados, foram selecionados oito concelhos geograficamente próximos (Alandroal, Arronches, Borba, Campo Maior, Elvas, Estremoz, Monforte, Vila Viçosa) sendo quatro pertencentes ao *cluster* verde e os outros quatro a cada um dos restantes *clusters*.

Para a recolha de dados, recorreu-se a uma entrevista semiestruturada tendo sido usada uma gravação áudio com a devida autorização dos entrevistados para posterior transcrição. Toda a estrutura da entrevista bem como a adequação da linguagem foi revista por dois especialistas na área sendo implementado um pré-teste cujo objetivo foi identificar possíveis problemas de compreensão relativos às questões. O coeficiente de concordância alfa de Krippendorff da entrevista foi de 0.975 que é considerado um resultado fiável.

A entrevista, construída com base na revisão da literatura, assentou em duas áreas temáticas tendo em conta as questões de investigação. A primeira área temática respeitante às práticas adotadas relativas à retenção permitiu-nos aferir as normas, orientações relativas à retenção, as formas de difusão dessas diretrizes bem como identificar as medidas adotadas pelo agrupamento quer em termos preventivos, quer em termos remediativos. A segunda parte, referente às representações relativas à retenção, foram realizadas questões que permitissem identificar as justificações elencadas pelos diretores para a taxas de retenção no agrupamento, identificar os motivos/fatores conducentes à retenção do aluno, identificar formas de reduzir as taxas de retenção no agrupamento e identificar sugestões de mudança política para diminuir as taxas de retenção.

Para a introdução ao tema das taxas de retenção, nomeadamente para a solicitação da justificação das taxas de retenção no agrupamento, foram evidenciados os dados da Infoescola de 2014/2015. Como técnica de análise das entrevistas foi realizada uma análise de conteúdo. O sistema de categorias foi misto, dado que, algumas foram definidas “à priori” e outras a partir do corpus em análise. A análise foi realizada com recurso ao CAQDAS (Computer assisted data analysis), mais concretamente o software MAXQDA versão 2018.

Na tabela 1 é apresenta-se a caracterização dos diretores do presente estudo no que respeita às variáveis de género, habilitação académica, formação complementar, ciclos lecionados, anos de docência no agrupamento, anos de cargos de direção antes de ser diretor e anos de cargos de direção.

Tabela 1. Caracterização dos diretores

		N	%
Género	Masculino	6	66,7
	Feminino	3	33,3
Habilitação académica	Licenciatura	5	55,6
	Mestrado	4	44,4
Formação complementar	Pós-graduação em administração escolar	7	77,8
	Não tem formação complementar	1	11,1
	Mestrado em administração escolar	1	11,1
Ciclos lecionados	3º CEB e ensino secundário	4	44,4
	2º CEB	2	22,2
	1º, 2º e 3º CEB	1	11,1
	2º e 3º CEB	1	11,1
	2º e 3º CEB e ensino secundário	1	11,1
Anos de docência no agrupamento	Entre 11 a 20 anos	4	44,4
	Sem anos de docência	3	33,3
	Entre 1 a 10 anos	1	11,1
	Mais de 21 anos	1	11,1
Anos de cargos de direção	Entre 1 a 10 anos	5	55,6
	Sem cargos anteriores	3	33,3
	Acima de 10 anos	1	11,1
Anos de direção no agrupamento de escolas	Entre 6 a 10 anos	4	44,4
	Entre 16 a 20 anos	2	22,2
	Entre 11 a 15 anos	1	11,1
	Entre 1 a 5 anos	1	11,1
	Mais de 21 anos	1	11,1

Fonte: Entrevista aplicada aos diretores dos agrupamentos de escola

Resultados

Os resultados seguidamente apresentados têm em conta os dois eixos temáticos da entrevista que naturalmente respondem às questões de investigação: práticas adotadas relativas à retenção e representações acerca da retenção.

Práticas adotadas relativas à retenção

Quanto à difusão das diretrizes no agrupamento, todos os diretores evidenciam que é realizada em conselho de turma/diretor de turma/conselho de docentes de ciclo podendo também existir outras formas.

Relativamente aos critérios de tomada de decisão para a aplicação da medida de retenção, a maioria dos diretores salienta que os critérios são definidos no conselho de turma estando presente que a análise é feita caso a caso. Este aspeto é reforçado quando se questiona a existência de flexibilização na aplicação da medida de retenção já que, também a maioria dos inquiridos afirma existir quando é considerado ser o melhor para o aluno.

Como medidas de intervenção preventiva mais frequentemente adotadas no início de cada ano letivo são referidas por todos os diretores a identificação de alunos em risco e o acesso à biografia escolar do aluno.

Várias são as medidas de promoção de sucesso educativo elencadas pelos diretores sendo a mais frequente o apoio ao estudo (referida por oito dos nove diretores), seguindo-se o apoio tutorial e os programas promovidos pela DGE (Fénix, TEIP, +sucesso escolar) a par com a coadjuvação em sala de aula. Salienta-se, no entanto que, apesar de o apoio ao estudo ser a medida mais recorrentemente aplicada, a maioria dos diretores (n=5) evidencia que a mesma bem como o seu eventual aumento no agrupamento não colmata o insucesso educativo ou a retenção escolar. Coerente com esta ideia apenas um diretor assume que não a tem como medida de promoção sucesso educativo.

Relativamente à implementação de medidas de recuperação do aluno, verifica-se que a esmagadora maioria dos diretores refere serem aplicadas no 2.º e 3.º CEB e a maioria evidencia igualmente esta recuperação no 1.º CEB.

Quando questionados acerca dos aspetos que poderiam melhorar o acompanhamento aos alunos é referida na primeira posição a existência de mais professores sendo a segunda posição ocupada, com igual percentagem, pelos técnicos especializados, o uso de estratégias de ensino e a redução de alunos por turma.

Como medidas adotadas após a 1ª retenção é identificado pela maioria dos diretores o plano de acompanhamento tendo sido também identificado por uma minoria (n=3) o princípio da continuidade pedagógica. No que respeita às medidas após a progressão automática, identificam-se com igual número de respostas (n=3) a sinalização em conselho de turma e o apoio educativo seguindo-se o plano de acompanhamento e a referência ao facto de não existirem medidas dirigidas apenas para aquele aluno. Relativamente às medidas para alunos com retenções repetidas, a esmagadora maioria dos diretores (n=8) manifesta a sugestão de frequência noutras ofertas formativas surgindo em menor percentagem de resposta (n=4) a recomendação para apoio tutorial.

Representações acerca da retenção

Com base nos dados do infoescola, foi solicitado aos diretores que justificassem as taxas de retenção do seu agrupamento tendo sido identificadas diversas por parte dos mesmos. Contudo, a grande maioria dos diretores (n=7) evidenciou o facto de as taxas de retenção variarem de acordo com os alunos de ano para ano, assumindo que a retenção se deve aos alunos. A maioria (n=5) refere como justificação a existência de grupos minoritários, mais concretamente a existência de uma grande percentagem de alunos de etnia cigana. Por uma minoria de diretores (n=3) é ainda identificada a transferência de escola dentro do agrupamento (mudança de ciclo) e o facto de as taxas serem elevadas devido a um universo pequeno de alunos.

Como motivos/fatores que podem conduzir à retenção do aluno, foi identificado pela totalidade dos diretores o baixo envolvimento familiar e pela maioria (n=5) o comportamento desadequado, a falta de assiduidade, a falta de estudo/desmotivação e as dificuldades de aprendizagem.

Quando questionados acerca da forma de reduzir as taxas de retenção sem facilitar as aprendizagens a grande maioria dos diretores (n=7) manifesta a importância do envolvimento das famílias. Segue-se na segunda posição, a par (n=4), a referência à criação do perfil do aluno e a existência de mais recursos humanos e/ou materiais.

Como sugestões para melhoria das políticas de retenção a maioria dos diretores (n=6) afirma ser crucial o aumento de recursos humanos e/ou materiais nas escolas, seguindo-se (n=3) o facto de considerarem que o período de implementação de políticas educativas deveria ser maior, a redução do número de alunos por turma e a maior autonomia para gestão do currículo.

Ao longo das entrevistas realizadas foi possível aferir a tendência dos diretores relativamente à sua visão face à retenção escolar, favorável ou desfavorável. Pela apreciação realizada verifica-se que a maioria (n=5) tem uma visão desfavorável relativamente à prática da retenção, ainda assim poderemos considerar que as suas opiniões se dividem dada a frequência das respostas.

Por fim e por se considerar interessante, menciona-se que três entrevistados, manifestam claramente que o investimento escolar se centra ou deveria centrar-se fundamentalmente nos alunos com sucesso educativo, curiosamente dois deles com uma visão favorável da retenção.

Conclusão

No discurso da maioria dos diretores é manifestado que a tomada de decisão acerca da retenção de um aluno é analisada caso a caso pelos professores em conselho de turma o que pode indicar a ideia de a análise ser feita com base em critérios subjetivos que, associados à sua visão e às suas crenças, determinam a aplicação de tal medida, tal como explanado por diversos autores tais como Cannon e Lipscomb (2011) ou Bovin (2003). Assim sendo, presume-se que a decisão é realizada com base na interpretação de diversos fatores que pode variar consoante o aluno e os próprios professores daquele conselho que conduz inevitavelmente à iniquidade da implementação desta medida.

Apesar desta evidência poder remeter para uma visão negativa, podemos entender a análise caso a caso de forma positiva dado que está presente a ideia da individualização, de compreender e observar o aluno como um todo, considerando o que é melhor para o mesmo naquele momento e naquele contexto. Destaca-se a unanimidade dos diretores relativamente à flexibilização na

aplicação da medida de retenção, o que pode indicar dois aspetos, a condescendência para aqueles que não cumprem os requisitos para transitar de ano na expectativa que consigam superar as suas dificuldades no ano seguinte e a presença do carácter excecional desta medida, tão recomendado nos documentos legislativos e na literatura científica atual.

Todos os diretores evidenciam a sinalização de alunos em risco no início de cada letivo o que pode revelar preocupação, no entanto menos de metade indica que para além desta sinalização são implementadas medidas com o objetivo de colmatar as dificuldades do aluno. Desta forma poderemos pensar que a sinalização por si só é claramente insuficiente quando não acompanhada de medidas de recuperação eficazes para colmatar o insucesso escolar do aluno.

Várias são as medidas de promoção para o sucesso educativo citadas pelos diretores sendo o apoio ao estudo a mais recorrentemente aplicada. Este facto torna-se contraproducente quando pela maioria dos diretores é evidenciado que o apoio ao estudo não é uma medida eficaz para colmatar o insucesso escolar levantando a questão: sabendo da sua ineficiência porquê continuar a implementá-la?

Quanto aos ciclos onde mais se promove a recuperação do aluno, é constatado que preferencialmente se centra ao nível do 2.º e 3.º CEB apesar de a maioria dos diretores a referir igualmente no 1.º CEB. A presença desta ocorrência pode indicar que a implementação de medidas ocorre tardiamente, onde a probabilidade de reverter a situação de insucesso do aluno para evitar a retenção é bastante mais reduzida, ideia igualmente presente no Atlas da Educação (Justino et al., 2014) acerca das intervenções que incidem no 3.º CEB ou ensino secundário.

Relativamente à implementação de medidas de intervenção para alunos que progridem automaticamente é verificada a sua divisão em entre a sinalização no conselho de turma e o apoio ao estudo, constituindo as duas a maioria das respostas. Ora, havendo sinalização no início de cada ano letivo parte-se do princípio de que deveriam existir medidas de combate ao insucesso do aluno não sendo de todo uma boa opção o apoio ao estudo como medida dado que, como constatado anteriormente, não colmata o insucesso. Seria então interessante pensar-se noutra tipo de medidas consideradas mais eficazes a par com a atuação precoce, logo que detetadas as primeiras dificuldades. Após a primeira retenção é feito um plano de acompanhamento onde se depreende, mais uma vez, que o apoio educativo é uma das medidas implementadas. Perante a segunda retenção, a esmagadora maioria dos diretores menciona que o agrupamento implementa como medida o encaminhamento destes alunos para outra oferta formativa, excluindo-os automaticamente do ensino regular assumindo que é o melhor para o aluno devido ao seu percurso. Torna-se então importante refletir sobre se a superação das dificuldades do aluno não ficou aquém do que seria expectável dado o tipo de medidas anteriormente implementadas para a sua recuperação.

As justificações elencadas para as taxas de retenção no agrupamento associam-se maioritariamente a questões relacionadas com o seu contexto familiar havendo uma minoria de diretores que indica uma problemática relacionada com a organização escolar. A primeira justificação pode indicar que os diretores dos agrupamentos não ponderam a responsabilidade sobre as taxas de retenção no agrupamento, assumindo que são devidas a causas externas à escola. Por outro lado, sendo o segundo aspeto uma problemática do próprio contexto onde o agrupamento se encontra inserido, torna-se importante reafirmar o já enaltecido por diversos autores (Justino et al., 2014; Pereira & Reis, 2014) relativamente à descentralização do poder e ao reforço da autonomia das escolas dado que as estratégias e medidas de combate ao insucesso

escolar e à retenção devem ter em conta o próprio contexto não podendo ser generalizadas sob pena de não serem adequadas ou eficazes no contexto onde se implementam. Esta última justificação mencionada pelos diretores pode indicar, na nossa perspetiva, dois aspetos: a excessiva segmentação dos ciclos bem como a sua falta de articulação e a falta de um acompanhamento (não propriamente relacionado às competências académicas) aos alunos oriundos de localidades excessivamente pequenas que, na transição de ciclo são transferidos para escolas bem maiores, com mais alunos e onde a organização escolar é bem diferente do meio de onde provêm.

A totalidade dos diretores manifesta que os motivos/fatores que conduzem à retenção de um aluno é o baixo envolvimento familiar considerando que os EE não acompanham o percurso educativo dos alunos. Neste sentido seria importante refletir acerca da forma como é estabelecida a relação escola-família. Um outro aspeto manifestado pela maioria dos diretores relativo aos motivos/fatores que conduzem à retenção é a falta de estudo/desmotivação dos alunos podendo sugerir que os currículos, quer na sua extensão, quer na forma como se organizam, não cativam os alunos a empenharem-se ou que, o baixo valor atribuído à escola bem como as baixas expectativas de prosseguimento dos estudos faz com que os alunos não manifestem empenho.

O facto de os diretores manifestarem a necessidade de mais recursos nos seus agrupamentos (professores e técnicos especializados) remete para a preocupação em prestar um apoio de qualidade e em maior quantidade e indica de certa forma a sua incapacidade e impotência para resolver questões relacionadas com os alunos e até mesmo com as suas famílias dada a escassez de meios.

Apesar de a maioria dos diretores ter uma visão desfavorável face à retenção escolar (n=5) pode afirmar-se que as opiniões praticamente se dividem (n=4). Desta análise pode inferir-se que nas lideranças escolares existem representações opostas relativamente à prática retenção e estas podem condicionar a maneira de atuação do agrupamento nomeadamente no facto de se investir nos alunos de sucesso em detrimento dos alunos de insucesso ou retidos tal como referenciado por três inquiridos. Este facto parece ir ao encontro do mencionado por Ferreira et al. (2017) quando referem que esta prática está enraizada no passado, quando a principal missão da escola era seleccionar os alunos para prosseguir uma carreira académica ou de cariz intelectual.

Referências bibliográficas:

- Almeida, S. (2013). Abandono escolar precoce: Portugal no contexto da união europeia e nos Censos de 1991, 2001 e 2011. In Conselho Nacional de Educação (CNE) (Ed.), *Estado da Educação 2013* (pp. 392-407). Lisboa: CNE. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf
- Andrew, M. (2014). The scarring effects of primary-grade retention? A study of cumulative advantage in the educational career. *Social Forces*, 93, 653–685. doi:10.1093/sf/sou074
- Bovin, P. (2003). The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: the case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 2, 277-294. Retirado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2003.2.2.6>

- Cannon, J. S., & Lipscomb, S. (2011). Early grade retention and student success: Evidence from Los Angeles. *Public Policy Institute of California*. 1-22. Retirado de http://www.ppic.org/content/pubs/report/R_311JCR.pdf
- Conboy, J. (2011). Retention and science performance in Portugal as evidenced by PISA. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 311-321. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.040>
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Autor. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Autor. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNE-EE2016_web_final.pdf
- Davoudzadeh, P., McTernan, M. L., & Grimm, K. J. (2015). Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 183-192. doi:10.1016/j.ecresq.2015.04.005
- Eurydice (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: Author. doi:10.2797/50570
- Ferreira, A. L., Félix, P., & Perdigão, R. (2015, fevereiro). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Ferreira, A., Flores, I., & Casas-Novas, T. (2017, outubro). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal: Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Recuperado de <https://www.ffms.pt/FileDownload/9857244f-4dfb-48adb196-0448dc444865/porque-melhoraram-os-resultados-pisa-em-portugal>
- Gleason, K. A., Kwok, O., & Hughes, J. N. (2007). The short-term effect of grade retention on peer relations and academic performance of at-risk first graders. *The Elementary School Journal*, 107 (4), 327–340. doi:10.1086/516667
- Jimerson, S. (2001). A synthesis of grade retention research: looking backward and moving forward. *The California Association of School Psychologists*, 6, 47-59. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340883>
- Jimerson, S. R., Pletcher, S., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B., & Kundert, D. K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43, 85-97. doi: 10.1002/pits
- Justino, D., Franco, L., Santos, R., & Batista, S. (2015). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e do insucesso: Atualização de 2015*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CICS.NOVA. Recuperado de http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao_2015.pdf
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação: Contextos sociais e locais de sucesso e insucesso: Portugal 1991-2012*. Lisboa:

Projeto ESCXEL, CESNOVA. Recuperado de <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>

Justino, D., Santos, R., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., Carvalho, M., Tomaz, M., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2017). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e do insucesso: Edição de 2017*. Lisboa: Projeto ESCXEL, CICS.NOVA. Recuperado de <http://www.epis.pt/upload/documents/59fafbec27c55.pdf>

Murray, C. S., Woodruff, A. L., & Vaughn, S. (2010). First-grade student retention within a 3-tier reading framework. *Reading and Writing Quarterly*, 26, 26–50. doi:10.1080/10573560903396934

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

Ou, S., & Reynolds, A. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199–229. doi:10.1037/1045-3830.23.2.199

Pereira, M. C., & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: Determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico de Junho*. Banco de Portugal, 63-87. Recuperado de https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/papers/ab201407_p.pdf

Tomchin, E. M., & Impara, J. C. (1992). Unraveling teachers' beliefs about grade retention. *American Educational Research Journal*, 29, 199-223. Retirado de <https://www.jstor.org/stable/1162908?seq=1#>

Xia, N., & Kirby, S.N. (2009). *Retaining students in grade: a literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes*. Technical report. RAND Corporation. Santa Monica. Retirado de www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf

O Programme of International Student Assessment (PISA): avaliação comparativa e regulação de políticas educativas

Mariline Santos

Universidade de Aveiro

mariline.santos@ua.pt

Catarina Rodrigues

Agrupamento de Escolas de Estarreja

canrodrigues@gmail.com

Resumo

A forma de avaliar o conhecimento dos estudantes difere substancialmente de país para país, apresentando-se como um obstáculo à comparação válida dos resultados a nível internacional. Ao longo dos anos, e após várias experiências, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) desenvolveu um conjunto de indicadores e apresenta, em 1997, o Programme for International Student Assessment (PISA), que permite fazer essa comparação. A recolha e análise de dados comparativos na área educacional sempre foi uma das dimensões de relevância para a OCDE desde a sua fundação em 1961, mas o fenómeno de globalização, aliado à busca por indicadores fiáveis da qualidade da Educação, aumentou substancialmente a importância e a procura pela participação no PISA. Numa publicação anual, Education at a Glance, divulgam-se resultados do PISA, dados e respetivas análises, frequentemente usados como policy guide nos países participantes. No presente artigo, com base em trabalhos realizados por investigadores na área e partindo das publicações oficiais da OCDE faremos um breve enquadramento em torno de: (1) globalização, enquanto fenómeno político; (2) modos de regulação em educação; (3) a influência da OCDE, através do PISA, nas políticas educativas; (4) o caso português, procurando demonstrar que, em Portugal, também se assiste a uma crescente produção de conhecimento científico com origem nos resultados PISA o que, a par das recomendações da OCDE, tem justificado a alteração das medidas de política educativa e reformas do sistema educativo.

Palavras-chave: Avaliação; PISA; Regulação; Políticas Educativas

Abstract

The way students' knowledge is assessed differs substantially from country to country and is an obstacle to valid comparison of results at the international level. Over the years, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) has developed a set of indicators and, in 1997, has developed the Program for International Student

Assessment (PISA). Collecting and analyzing comparative data in education has always been one of the dimensions of relevance to the OECD since its founding in 1961, but the globalizations' phenomenon coupled with the search for reliable of educational quality indicators has substantially increased the importance and participation in PISA. In an annual publication, Education at a Glance, PISA results, data and respective analyzes, often used as a policy guide in participating countries, are published. In this article, based on work done by researchers in educational field and starting from the official OECD publications, we will briefly frame: (1) globalization as a political phenomenon; (2) modes of regulation in education; (3) the influence of the OECD, through PISA, on educational policies; (4) the Portuguese case, trying to demonstrate that, in Portugal, there is also a growing production of scientific knowledge from the PISA results, which, along with the OECD recommendations, has justified the alteration of educational policy measures and reforms of the educational system.

Keywords: Evaluation; PISA; Regulation; Educational Policies

PISA, características e expansão

A recolha e análise de dados comparativos na área educacional sempre foi uma das dimensões de relevância da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)* desde a sua fundação em 1961, mas o fenómeno globalização aumentou substancialmente a sua importância e a consequente procura pela participação no *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Azevedo, 2007; Sellar & Lingard, 2014).

O programa mais recente data de 2018¹ e contou com a participação de mais de meio milhão de estudantes em representação dos 80 países participantes.

Dois anos antes de cada *survey*, os países ou regiões económicas interessadas em participar inscrevem-se junto do secretariado da *OCDE*, garantindo reunir técnicos necessários para implementar o programa e o assegurar de todas as despesas a ele inerentes. As escolas participantes de cada país são escolhidas aleatoriamente pelo responsável nacional da participação no *PISA*².

Criado em 1997, o *PISA* é o dispositivo que permite responder à questão “What is important for citizens to know and be able to do?” (OCDE, 2015, p. 3). De acordo com as informações disponibilizadas pela própria *OCDE*, o seu principal objetivo é avaliar se os alunos adquiriram conhecimentos e competências essenciais para uma participação ativa e autónoma nas sociedades modernas e não avaliar apenas se o aluno é capaz de reproduzir as aprendizagens.

Os testes, realizados informaticamente, são compostos por um conjunto de questões de resposta de construção e itens de escolha múltipla, organizadas em grupos de acordo com uma situação representativa da vida real (OCDE, 2014a). Para avaliar o contexto socioeducativo de cada país, tanto os alunos como os diretores das escolas respondem a questionários de trinta minutos que fornecem dados sobre o contexto educativo e social dos alunos (OCDE, 2014a, 2015). O questionário do diretor recolhe dados sobre o sistema escolar e os contextos de aprendizagem dos

¹ Os resultados só serão divulgados no dia 3 de dezembro de 2019, pelo que as informações constantes neste texto se referem ao programa de 2015 e anteriores.

² <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

alunos que vão realizar o teste (Bottani, 2007). O questionário do aluno recolhe dados sobre a motivação para aprendizagem do aluno, contexto familiar e cultural e os seus interesses. O cruzamento destes dados com os resultados obtidos no teste permitirá analisar os efeitos das estratégias de aprendizagem dos alunos segundo o seu perfil social, cultural e económico (Bottani, 2007).

A faixa etária da amostra reside nos 15 anos de idade, independentemente do curso ou do ano que frequentam, uma vez que a maioria alunos nessa faixa etária está a terminar a escolaridade obrigatória.

Também a neutralidade curricular é uma característica a assinalar. O *PISA* não pretende avaliar as aprendizagens decorrentes dos programas educativo realizadas na escola e suas provas são “*curriculum free*” (Bottani, 2006). Centra-se apenas nas competências consideradas indispensáveis para o mercado de trabalho, em medir a qualidade do *stock* de capital humano de um país daí a importância do mesmo (Sellar and B. Lingard, 2014).

A adesão e a participação no *PISA* estão, segundo Carvalho (2013), ligadas a questões de “procura de um posicionamento no mundo das nações avançadas e em seus fóruns de política e de *expertise*; o estatuto atribuído à *OCDE* como organização especializada; e a sua representação como instância produtora de saber de referência para a decisão política” (p. 69). Esta expansão não pode, no entanto, ser “desligada” do facto de “vivermos numa época em que nas políticas públicas habita o fascínio pela *accountability*”, pela comparação, pela “competitividade global” e pela importância que a educação representa no desenvolvimento económico de um país (Carvalho & Costa, 2011; Sellar & Lingard, 2014).

Globalização e políticas educativas

Para um enquadramento da expansão do *PISA* e da influência da *OCDE* no campo das políticas educativas, torna-se pertinente abordar o conceito de globalização ou “globalizações”¹ que pode ser definido como o “Crescente fenómeno de interdependência das economias e dos mercados a nível mundial, espaço de conflito e de acrescida competitividade no seio da economia de mercado, cujos efeitos se estendem a todas as áreas sociais (Azevedo, 2007, p. 15)

Enquanto “fenómeno social”, caracteriza-se como influência do pensamento e da ação pelo “fascínio e atração” que o global, o que vem do exterior, representa para o ser humano. E que, enquanto ideologia, se faz valer desta predisposição humana para a “vassalagem para com os poderes internacionais” (Azevedo, 2007, p. 19).

O fenómeno de globalização pode ser também entendido como o “ideal universal da modernização”, que prevê, no âmbito do desenvolvimento económico social, programas de assistência por organizações internacionais. Um desenvolvimento sustentável dependente do mercado mundial e com foco na valorização do capital humano (Teodoro, 2010, p. 23).

No caso dos sistemas educativos, o discurso globalizante em torno da “sociedade da informação”, do “conhecimento” e das “novas competências” não é propriamente um “discurso neutro” (Azevedo, 2007, p. 23). Há uma clara intenção em moldar o sistema educativo nacional, em prol de uma sociedade competente, num “consenso ideológico internacional” (p. 26) em que “as sociedades que se modernizam adoptam subsistemas de educação escolar com contornos

¹ Para Boaventura Sousa Santos, “não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso globalizações; em rigor, este termo só deveria se usado no plural” (as cited in Azevedo, 2007, p. 17).

semelhantes” (p. 29). O que denuncia uma tendência de “homogeneização” por “osmose” (Dale, 2001, p. 158) dos sistemas educativos de países limítrofes, ou com características comuns, quer a nível organizacional quer a nível curricular, muitas das vezes, por influência mútua ou de organizações internacionais e transnacionais (Azevedo, 2007; Dale, 2001, 2008; Justino & Batista, 2013; Wiseman & Baker, 2005) remetendo para a forma como se regulam os sistemas educativos.

Modos de regulação em educação

No campo das políticas educativas, Barroso (2003) atribui duas vertentes ao conceito de regulação. A primeira, relacionada com o poder legal do Estado, enquanto processo de definição de “regras de jogo”, que orienta e reajusta o modo de funcionamento do sistema (p. 54), que de acordo com Justino & Batista (2013), se trata do “domínio privilegiado e tradicional da ação do Estado” (p. 49) – uma regulação “coerciva”, cada vez mais influenciada pelos efeitos da regulação de carácter transnacional (p. 50).

Numa segunda vertente, surge o termo regulação transnacional (Barroso, 2003), ou regulação “induzida” (Justino & Batista, 2013), associado ao fenómeno de globalização e enquanto efeito do mesmo podendo ser definida como

o conjunto de normas, discursos e instrumentos [...] que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (Barroso, 2003, p. 55)

Esta resulta da existência de organizações supranacionais “que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas neste domínio” (Barroso, 2003, p. 55).

Segundo os autores, estas organizações, apesar de não terem sido eleitas/escolhidas democraticamente pelos governos onde exercem a sua influência e agem por conta própria detém poder para divulgar opiniões sobre educação e recomendar políticas educativas, além de que possuem também poder para forçar a sua implementação em alguns locais (Wiseman & Baker, 2005; Lewis, 2017, p. 528).

Embora a maioria os governos não seja obrigado a seguir as suas recomendações, a divulgação das mesmas em publicações sistemáticas, como a *Education at Glance*¹ e a *Education Policy Outlook*, entre outras, condiciona a ação governamental. Exercendo, de acordo Justino & Batista (2013), uma “uma pressão social que é induzida pelo conhecimento resultante de um exercício de análise e de comparação internacionais, potenciando uma atitude reativa e competitiva e promovendo o mimetismo e a eventual convergência das políticas públicas” (p. 51). Esta “pressão” para adotar recomendações traduzem o relevo dado ao conhecimento enquanto instrumento de regulação de políticas educativas nacionais (Azevedo 2007, Carvalho, 2011, Mangez, 2011).

¹ O site oficial da OCDE, diz-nos que *Education at Glance* é uma publicação anual, resultante do PISA, onde são divulgados os indicadores de cada país (35 em 2017). Estes indicadores são a fonte autorizada de informações sobre o estado da educação (impacto de aprendizagem; recursos financeiros e humanos; ambiente de aprendizagem e organização das escolas; acesso, participação e sucesso educativo) e a maior fonte de dados disponíveis (125 quadros e 145 tabelas na edição de 2017). <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>

Neste sentido, os autores entendem “conhecimento” como resultado da investigação científica, da análise de resultados dos alunos comparada internacionalmente, sendo as políticas adoptadas consideradas “produtos cognitivos”, produtos do conhecimento, “representações das realidades que estabelecem as condições para o tratamento de certos “problemas”” como o mau desempenho em determinadas áreas (Carvalho, 2007, p. 3). Os decisores políticos, independentemente das ideologias que defendem, incorporam no seu discurso todos estes valores, dada a relevância que a educação mantém como “elemento-chave da prosperidade económica futura” (Mangez, 2011, p. 194).

Além de permitirem ao Estado “saber o que a nação sabe” (Mangez, 2011, p. 198), testes comparados, também permitem conhecer e compreender os diversos sistemas educativos das restantes nações. Permitem também capacitar os países da implementação de reformas, desenvolver a qualidade da investigação no campo das políticas públicas educacionais e promover *benchmarkings* ou a divulgação de boas práticas (Wiseman, 2005, p. 15).

Como reforçam Wiseman & Baker (2005), a crescente informação comparada dos resultados escolares de cada país tem uma influência direta na forma como se faz política educativa, denotando-se cada vez mais “*extensive borrowing and copying from one nation to the next*” (p. 1) por vezes até associado ao dever moral de usar a Educação como meio de publicitar o próprio país (p. 4)¹.

Associado ao facto de que também fica menos dispendioso olhar para um determinado programa educacional e ver como foi feita a sua implementação em determinado país do que implementar projetos-piloto. Refira-se o prestígio associado a estas análises internacionais que legitima a adoção de certas políticas e até justifica reformas de mudança inclusivamente nos modos de gestão, patentes nas agendas políticas (Wiseman & Baker, 2005).

Vejamos qual o papel da OCDE e da avaliação de competências feita através do *PISA* no *policy making*.

OCDE, PISA e regulação de políticas

A OCDE “não produz apenas sentidos e conteúdos para as políticas nacionais, não actua apenas como fonte de regulação dessas políticas “nacionais”” (Carvalho, 2009, p. 1029). Ela produz também um conjunto de regras para a formatação dos “reguladores das políticas” e do bom decisor político que, de acordo com as orientações da OCDE, deve ser aquele que: “governa diagnosticando”; que procura as vantagens competitivas “através da medição dos efeitos do sistema escolares”; que adota soluções “a partir do *what works* (em outros países); que conhece e copia os competidores para progredir mais rapidamente (Carvalho, 2011, p. 24).

O *PISA*, enquanto instrumento de regulação, reúne assim todos os elementos necessários à intervenção da OCDE no sector educativo. Acentua-se a ênfase na monitorização dos sistemas educativos em torno de “competências para a vida” enquanto base de uma “economia baseada no

¹ Barroso, refere-se a esta influência como “contaminação” internacional de conceitos e políticas, num processo a que Walford (2001) denominou de *educational policy borrowing* justificando-o porque

olhar para os sistemas educativos de outros países e observar aquilo que funciona, exerce uma atracção evidente nos decisores políticos em busca de soluções rápidas que lhes permitam evitar as dificuldades, ou legitimar, através delas, as mudanças que propõem para os seus sistemas. (Walford, 2001, p. 179, conforme citado por Barroso 2003, p. 56)

conhecimento” e o recorrem a formas *soft* de regulação de políticas educativas (Carvalho 2013, p. 660).

Mangez (2011) também refere esta “regulação *soft*” através de políticas de investigação específicas” (p. 207) pela forma politizada, embora aparentemente técnica, como são estabelecidos os indicadores a avaliar neste *survey*, indicadores que “apontam o que observar (qualidade, equidade, desempenho, ...) onde observar (o nível de um país, de uma região, [...] de um indivíduo...) e o modo de observação” (p. 200).

No caso específico da OCDE, o PISA torna-se “um porta-estandarte da “monitorização de qualidade” a nível da educação com recurso “aos indicadores estatísticos, às comparações internacionais, à identificação de boas práticas, à avaliação por pares, apoiando uma agenda política na qual as questões educativas são equacionadas como requisitos de uma economia baseada no conhecimento” (Carvalho & Costa, 2014, p. 46).

Publicados simultaneamente no mesmo dia e hora em lugares predeterminados, os dados do PISA e o relatório *Education at Glance* provocam debates e consequente alteração de políticas do fórum educativo (Azevedo, 2007). Todos os atores debatem os seus resultados: os sindicatos que usam a sua interpretação para fundamentar as suas opiniões, o governo que justifica a tomada de decisões e ainda os que salientam as boas práticas dos países que ocupam os primeiros lugares dos rankings (Mangez, 2011; Carvalho, 2011).

Sellar & Lingard (2014) sintetizam em quatro os modos de atuação da OCDE e a forma como esta exerce a sua influência nos países membros por forma a atingir os objetivos definidos na sua agenda:

A primeira refere-se a uma *governance*¹ cognitiva, diretamente relacionada com os ideais liberais democráticos, com economias de mercado e direitos humanos, sobre os quais os países membros, ou aspirantes a membros, devem regular as suas políticas (Sellar & Lingard, 2014).

A segunda, *governance* normativa, interligada com a dimensão anterior, surge em alinhamento com a regulação pelo conhecimento referida anteriormente neste trabalho. Na realidade, conforme já mencionado, nenhum país membro é obrigado a seguir as orientações emanadas pela OCDE, nem esta possui um perfil regulatório coercivo. No entanto, dada a sua importância enquanto organização, pela divulgação dos dados da avaliação comparada e também pelos restantes motivos já apresentados, deparamo-nos com uma aculturação política dos países ou comunidades membro. A demanda pela experiência técnica da OCDE permitiu ampliar sua “caixa de ferramentas de mecanismos de *governance*²” (Sellar & Lingard, 2014, p. 919).

Uma terceira, a legal, é o modo de *governance* da OCDE menos visível, principalmente no caso da educação. De acordo com os autores, a OCDE não é um legislador, não regula as políticas de forma coerciva ou sancionada, mas através do acompanhamento e da pressão entre pares (Sellar & Lingard, 2013.)

A última dimensão de *governance*, produto das *governance* normativa e cognitiva, aparece-nos definida pelos autores como sendo uma *governance* paliativa e está relacionada com o papel que a OCDE desempenha a nível mundial enquanto, citando os autores, “*the wheels of global governance*” (Sellar & Lingard, 2013, p. 715). Ou seja, agindo onde existem lacunas políticas,

¹ Os autores utilizam o termo *governance* enquanto sinónimo de atuação, ou influência.

² Tradução livre.

questionando políticas emergentes numa abordagem multi e interdisciplinar e no apoio a nações que compõe o *The Group of 8* (G8) e a Organização Mundial do Comércio (Sellar & Lingard, 2013; 2014).

Neste ponto, a OCDE, não estando ligada a nenhum departamento político nacional, tornou-se importante no fenómeno da globalização, nomeadamente a nível da divulgação de políticas do foro neoliberal, influenciando a reestruturação dos governos através de processos de descentralização a par da privatização de alguns serviços considerados tradicionalmente função do Estado.

Como referem os autores em análise, num mundo globalizado neoliberal e de mercados económicos desregulados, a importância dada ao crescimento e ao aumento qualidade do capital, inclusivamente o humano, é cada vez mais relevante. Daí a crescente relevância dada à avaliação de competências e formação ao longo da vida, no que diz respeito à educação.

A questão das “competências” e avaliação das mesmas, no ver de Sellar & Lingard, (2014) *“is now at the very heart of the Organization’s economic work and is linked to its role in neo-liberal globalization”* (p. 922). É aqui que o PISA, demonstra a sua importância enquanto instrumento de medida da qualidade do dito capital humano nos mercados económicos.

OCDE, PISA e o caso português

O PISA representa uma forma distinta da OCDE atingir os objetivos da sua agenda política para a Educação, demonstrando a importância de se atingirem os lugares mais altos do *ranking* e a necessidade dos diversos atores (sejam os decisores políticos, formadores de professores, professores, famílias e alunos) seguirem os seus conselhos para que isso aconteça (Lewis, 2017; Carvalho, 2011, 2013).

Vejamos como este tem exercido, gradualmente, influência no contexto das políticas educativas nacionais, principalmente a nível dos ensinos básico e secundário.

Em dezembro de 2001¹, o ministro da educação do XIV Governo Constitucional, Júlio Pedrosa, “aproveitou a ocasião para referir uma série de medidas já em curso: o Estudo Acompanhado introduzido pela reorganização curricular do ensino básico ou a reformulação de programas do secundário” (Público, 5/12/2001 conforme citado por Afonso & Costa, 2009, p. 55).

Em 2004, a ministra da educação do XVI Governo Constitucional, Carmo Seabra, defende a alteração dos currículos do Ensino Básico, de forma a valorizar a aprendizagem da língua materna, matemática e ciências, justificando essa necessidade dado o desempenho dos alunos nos testes PISA anteriores.

A partir de 2005, com o XVII Governo Constitucional Português (2005-2009), as evidências e os resultados no PISA passam a orientar a tomada de decisão no campo das políticas educativas (Afonso & Costa, 2009) e dão-se grandes mudanças no Sistema Educativo Português. Refira-se a implementação do Novo Modelo de Avaliação de professores (ADD), largamente contestado pela classe docente. De acordo com Afonso & Costa (2009), uma das justificações apresentadas para a implementação desta medida, advém do facto dos relatórios internacionais do PISA identificarem a necessidade da prática de observação e supervisão das aulas como essencial para a melhoria da qualidade do ensino (p. 56). Outras medidas implementadas no âmbito da docência incluem o

¹ Aquando da publicação do Relatório PISA de 2000.

reajustamento do quadro de habilitações para a docência, as alterações das condições de acesso aos cursos de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB); a formação contínua e a alteração do grupo de docência para o ensino da Matemática no 2º CEB e novas regras de acesso e progressão na carreira.

Relacionados com as questões de leitura e baixo desempenho dos alunos portugueses no *PISA* 2003, surgem dois programas: O Programa Nacional de Ensino da Língua Portuguesa (de 2006 a 2011 no 1º CEB)¹ e o Plano Nacional de Leitura (PNL)².

No domínio da matemática e conhecimento científico, o Plano de Acção para a Matemática e o Programa de Formação em Ensino experimental das Ciências³ são duas das medidas levadas a cabo pelo governo referido, também em 2006. Ambos legitimados pela necessidade de melhorar o desempenho dos alunos portugueses, quer a nível da matemática quer a nível do ensino das ciências, dado terem apresentado resultados abaixo da média dos países da *OCDE* (Afonso & Costa, 2009).

No domínio da equidade, incluíram-se algumas medidas políticas, a saber: alargamento da Ação Social Escolar (aumento do número de alunos que beneficiam desses apoios e no aumento do montante das comparticipações, extensível também aos alunos do ensino secundário); relançamento dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP⁴); revalorização dos edifícios escolares por obras de conservação ou ampliação das instalações (Parque Escolar); Plano Tecnológico, com a iniciativa “e-escolinha”, que consiste na atribuição a cada criança do 1º CEB de um computador com acesso à Internet, dando-se a possibilidade de maior acesso à informação; Escola a tempo inteiro (ETI)⁵ – prolongamento do horário das escolas do 1º CEB (Afonso & Costa, 2009; OCDE, 2014b).

Na *Education Policy Outlook – Portugal*, datada de 2014, uma publicação orientada para os decisores políticos, analistas e investigadores, baseada nos indicadores do *PISA* de 2012, do Teaching and Learning International Survey (TALIS), do *Survey of Adult Skills* e na publicação anual *Education at a Glance* aparecem discriminadas algumas das recomendações feitas pela *OCDE* (OCDE, 2014b, pp. 4-16). Para facilitar a análise das mesmas, elaborou-se o Quadro 1, em anexo.

Se refletirmos sobre os processos políticos associados aos novos modos de gestão pública conseguimos facilmente associar-lhes algumas das recomendações feitas pela *OCDE* e as respetivas medidas adoptadas.

Resumidamente, concentremo-nos na questão do aumento da autonomia pelas diversas

¹ Saliencia-se que o aluno português apresenta 22% de “desempenhos abaixo do nível 1 (nível que caracteriza os maus leitores) (...) em comparação com o valor de referência da UE” (Afonso & Costa, 2009, p. 57).

² O PNL é apresentado como “uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia (...) dos jovens, significativamente inferiores à média europeia” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 conforme citado por Afonso & Costa, 2009, p. 57).

³ Programa de Formação para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

⁴ TEIP – inseridas em determinadas áreas geográficas/meios sociais desfavorecidos/com população em risco de abandono escolar. Os seus objetivos são: promover o sucesso escolar pela qualidade do ensino; resolver problemas de indisciplina e prevenir o abandono escolar e o elevado absentismo; promover a passagem para o mercado de trabalho; promover parcerias com outras instituições/empresas; adaptar-se às necessidades dos alunos. Representam 16% das escolas (OCDE, 2014b, p. 6).

⁵ Em 2005, Portugal apresentava o resultado mais baixo de todos os países (a média da OCDE é de 61% e a média portuguesa é de 5%). Justifica-se, “assim, a ETI como um “espaço para as atividades de apoio aos alunos com dificuldades e também a realização de um conjunto de atividades extracurriculares, (...) muito importantes para o desempenho médio dos alunos” (DAR, 6/5/2005 conforme citado por Afonso & Costa, 2009, p. 60).

formas de descentralização, delegação de competências e inclusivamente privatização de alguns serviços enquanto consequência direta das mesmas (ver Quadro 1, recomendações 6 e 7):

- Celebração de contratos de autonomia entre o MEC e alguns agrupamentos de Escolas em 2008, contratos que permitem maior autonomia na organização pedagógica e curricular, na gestão de recursos humanos, apoios sociais e gestão financeira. De acordo a publicação *Education Policy Outlook – Portugal*, “Portuguese schools have acquired more decision-making capacities in recent years reaching 22% at the lower secondary level in 2011. This remains modest compared to school decision-making capacities in other OECD countries (41%)” (OCDE, 2014b, p. 14).

- A partir de 2008, reorganização do Sistema Educativo pela descentralização e delegação de competências para as Autarquias Locais por forma a reduzir o poder da Administração Central¹; Aos municípios foram atribuídas as responsabilidades de gestão das infraestruturas, contratação e gestão de pessoal não docente, a oferta das Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º CEB (incluindo contratação de professores e técnicos especializados como psicólogos e assistentes sociais), no apoio social (transporte e serviço de cantinas). Com este processo, surge a introdução do serviço privado, por exemplo no fornecimento de refeições, transporte e limpeza dos espaços escolares, que estando a cargo das autarquias, são por vezes subcontratados a empresas do foro privado. A questão da ETI, inicialmente tida como uma iniciativa sociopedagógica, com a introdução das AEC, vai também fortalecer esta questão do privado. Por vezes, as autarquias locais, na impossibilidade de assumir o fornecimento deste serviço, acabam por subcontratar empresas que o garantam.

- No campo da Administração Central, em 2011, o Plano de Redução e Melhoria da Administração Central origina o desmantelamento das Direções Regionais da Educação Regional e a substituição das mesmas pela Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. Esta com menos poder de intervenção sobre gestão da rede escolar e que passou a desempenhar também as funções da antiga Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Neste campo, a introdução do privado dá-se, por exemplo, com a substituição do Gabinete de Avaliação Educacional, GAVE, diretamente ligado ao ME, pelo Instituto de Avaliação Educativa, IAVE I.P, um instituto autónomo e privado especializado em avaliação externa (2013).

Refira-se também a questão da importância dada à qualidade do capital humano, ou *stock* humano, utilizando o termo de Sellar & Lingard (2013, 2014), de um país, que é transversal à maioria das recomendações (ver Quadro 1, recomendações 1 a 5)

O reforço das lideranças unipessoais que no ver de Madureira & Rodrigues (2006) surge como inerente à NGP, a par com a profissionalização da gestão (ver Quadro 1, recomendação 5):

- A partir de 2008, Portugal iniciou uma reforma a nível das lideranças escolares com a criação do Conselho Geral (formado por vários elementos da comunidade escolar) que seleciona e elege o diretor escolar e em 2012, o DL 137/2012, que aumenta a autoridade e autonomia do diretor bem como introduz a obrigatoriedade de formação especializada na área de gestão educacional. Ainda assim, e de acordo com a OCDE, “Portugal needs to continue to define professional pathways for school principals (OCDE, 2014b, p. 4)”.

Por último refiram-se a importância dada à *accountability* (Madureira & Rodrigues, 2006) bem presente na recomendação 4 (Quadro 1) – que acabou por se traduzir na criação de um novo

¹ “It is also important to continue increasing autonomy, while providing support and capacity for schools and local and regional levels (OCDE, 2014b, p. 4)”.

modelo de Avaliação de Desempenho para professores e diretores escolares e na introdução de exames de final de 1º e de 2º ciclo, entretanto substituídos em 2017 por provas de aferição no 2º e no 5º ano, respetivamente – e a não menos importante questão de redução de custos (ver recomendação 7 no Quadro 1).

A importância das parcerias com *stakeholders* é referida pelos vários autores já citados. Além das realizadas com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, Associações Nacionais de Professores, entre outras, algumas definem-se como importantes no domínio do *policy making* enquanto influenciadoras diretas no processo, com base no conhecimento, conforme já foi mencionado anteriormente, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 2015, e diretamente relacionado com a influência dos resultados no *PISA* nos processos de decisão política, surge um projeto em Portugal denominado aQeduto – Avaliação, Qualidade e Equidade da Educação financiado pelo CNE e Fundação Francisco Manuel dos Santos. Este foi criado deliberadamente com o objetivo, não só de produzir informação credível e certificada com base nos dados fornecidos pelo *PISA* para decisores políticos e instâncias legais, como também, de analisar a variáveis dos resultados dos estudantes portugueses numa linguagem mais acessível, mas cientificamente rigorosa (Carvalho, Costa & Gonçalves, 2017, p. 161).

No âmbito deste projeto, nos últimos anos, foram produzidos e partilhados vários documentos. Realizaram-se 11 Fóruns (entre dezembro de 2015 e novembro de 2016) onde se apresentaram dados e respetivas análises; algumas conferências, algumas de carácter internacional com a presença de elementos dos organismos nacionais ligados à Educação, IAVE, CNE, Direção Geral de Estatística de Educação e Ciência, e internacionais, Comissão Europeia, OCDE, com o “objetivo de identificar os pontos fracos e fortes do sistema educativo português em comparação com outros países europeus [...] e trazer evidência sobre temáticas da educação a um público especialista e decisores políticos, mas também a um público não especialista.”¹

Como nos dizem Wiseman & Baker (2005), a análise dos resultados é, por vezes, mais “reactiva do que proactiva”, é mais usada para criticar escola e os professores e reforçar *accountability* do que para planear reformas educativas e melhorias no sistema (p. 11), como se pode observar na maioria das decisões tomadas no contexto português. No entanto, é cada vez mais impossível fugir deste tipo de *assessment* internacional, porque

the era of international comparison in education has arrived and has promised to shed light on current social, political, or economic concerns. And with this promise comes a sense that situating education in a global context will inform policymakers about nothing less than core tasks for making and maintaining an effective nation. (Wiseman & Baker, 2005, p. 3)

Conclusão

Lewis (2017) diz-nos que a melhor definição para o *PISA* será uma máxima de George Orwell: ‘All animals are equal but some animals are more equal than others’ (p. 528) o que nos remete para uma reflexão sobre a especificidade cultural de cada país. Utilizar a mesma medida, a mesma forma de gerir o sistema público, em países completamente diferentes, trará o sucesso esperado? Serão resolvidos os problemas associados ao Estado-Providência de forma igual por se aplicarem medidas iguais?

¹ Informação disponibilizada no desdobrável da conferência internacional “Beyond PISA Results” a 16 de Maio de 2016.

No último *survey* do qual detemos dados, o de 2015, os resultados dos alunos portugueses foram os melhores de sempre e pela primeira vez estão acima da média da OCDE¹. Quando analisados os argumentos que justificam este progresso, uns são em parte atribuídos a todos os atores envolvidos: professores, famílias, ministérios, estudantes, outros (a maioria) valorizam as políticas (reformas/medidas/ações), caindo-se agora num debate de ideologia política esquerda/direita numa tentativa de atribuir a glória a um governo específico ou a uma ideologia específica (Carvalho et al., 2017).

Mas à parte dessa discussão ideológica, a divulgação destes resultados de 2015 e a publicação do *Education at Glance*, abriu novos espaços privilegiados de discussão, de investigação e de produção de conhecimento sobre o sistema educativo português. Principalmente, um exercício de análise do passado e dos diferentes pontos de vista sobre Educação, entre o discurso da “excelência” e da *accountability* do XIX governo e o da valorização das “competências” dos governos anteriores, com maior incidência na reforma curricular e na formação dos docentes (Carvalho et al., 2017, p. 164). Deu também origem a outros micro-espacos de debate e de produção de conhecimento, além dos núcleos de investigação universitários ou do CNE, como o aQeduto, cujas publicações e orientações também exercem a sua influência no contexto nacional. Com a diferença de que, após os últimos resultados, já não temos de olhar tão fixamente para o reflexo dos outros países e analisar o que fazem de bem feito para aprender com as suas boas práticas, mas olhar para o nosso próprio reflexo e verificar quais as boas práticas que nos levaram a estes resultados e o que ainda podemos fazer para continuar a melhorar.

Carvalho (2009, 2011, 2017) compara o *PISA* a um espelho – o “espelho do perito” – que reflete a realidade de cada país e a sua posição em relação aos outros, mas que devolve também um “discurso de poder, tanto por via da culpabilização e da responsabilização, quanto por via da esperança, do optimismo e da confiança” (Carvalho, 2009, p. 1029). Um “espelho” que deforma (Bottani (2006), cujos limites a impor devem ser debatidos e, acima de tudo, debatidos enquanto mecanismo de regulação transnacional, de globalização na sua dimensão política que homogeneiza os sistemas educativos, aumentando o poder das organizações internacionais em detrimento do Estado (Azevedo, 2007; Carvalho, 2017; Dale, 2001, 2008; Lewis, 2017).

A OCDE, através dos resultados da educação comparada no *PISA*, ao longo dos anos, como já vimos ao longo deste trabalho, tem exercido influência na forma como se regulam as políticas educativas. Os resultados, e as recomendações feitas pela organização e por outros micro-espacos nacionais, servem não só para justificar uma série de alterações no nosso sistema educativo, mas também para aos poucos se ir alterando o paradigma associado ao Estado-Providência, adotando-se cada vez mais novos modelos de gestão pública. Associado também ao fenómeno de globalização, que traz de além-fronteiras conceitos do pressuposto neoliberal como “quase-mercado”, “descentralização”, “privatização” que se vão introduzindo cada vez mais no discurso das políticas educativas nacionais.

Wiseman & Baker (2005) colocam uma questão pertinente, “will schooling in all nations look the same and perform the same with similar outcomes in a short time to come?” Ao que respondem negativamente, pois apesar dos sistemas educativos serem sistemas abertos, que influenciam e se deixam influenciar, não nos podemos esquecer que a questão da identidade nacional, com características culturais próprias continua bem vencedora. Ou seja, a ODCDE “in a sense provide the rules of the game in education [...] exactly how nations play that game will continue to vary somewhat

¹ Conferência “Beyond PISA Results”, maio 2016.

into the foreseeable future” (Wiseman & Baker, 2005, p. 18).

Referências bibliográficas:

- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo. *Revista de Ciências da Educação*, 10, 53–64. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5667>
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2003). O Estado e a Educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a micro-regulação local. *A Escola entre o Estado e o Mercado: O Público e o Privado na Regulação da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 53-74.
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, 16(1), 75–90.
- Carvalho, L. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e atores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4). Retrieved from http://www.educacao.ufri.br/artigos/n4/numero4-acerca_do_papel.pdf
- Carvalho, L. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educ. Soc., Campinas*, 30(109), 1009–1036.
- Carvalho, L. (2013). Mútua vigilância organizada. *Educação: Temas e Problemas*, 12-13, 61-74.
- Carvalho, L. (coord.). (2011). *O Espelho do Perito*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L. & Costa, E. (2011). Fabricando o Espelho do perito: A construção de conhecimento pericial no mundo PISA. In Carvalho, L. (coord.). *O Espelho do Perito*. (pp. 41- 76). Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L., & Costa, E. (2014). Os políticos e o PISA: entre a adesão segura e a recepção activa. *Propuesta Educativa*, 1(41), 46–54. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852014000100006&script=sci_arttext
- Carvalho, L., Costa, E., & Gonçalves, C. (2017). Fifteen years looking at the mirror: on the presence of PISA in education policy processes (Portugal, 2000-2016). *European Journal of Education – Research, Development and Policy*, 53 (2), 154-166. retrivied from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12210/abstract>
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Cultura*, (16), 133-169.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, (11), 13-30.
- Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, Temas e Problemas*, 12-13, 41-60.

- Lewis, S. (2017). Policy, Philanthropy and profit: the OECD's Pisa for schools and new modes of heterarchical educational governance. *Comparative Education*, 53(4), 518-537, doi: 10.1080/03050068.2017.1327246
- Madureira, C., Rodrigues, M. (2006). A Administração Pública do século XXI: Aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 153-171.
- Mangez, E. (2011). Economia, Política e regimes do conhecimento. In Barroso, J. & Afonso, N. (Orgs.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- OCDE (2014a). *PISA 2012 – Technical Report*. Paris: OCDE.
- OCDE (2014b). *Education Policy Outlook – Portugal*. Paris: OCDE.
- OCDE (2015). *Results in Focus*. Paris: OCDE.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725. doi:10.1080/02680939.2013.779791
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of Pisa: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo: Os novos modos de regulação transnacional de políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Wiseman, A., & Baker, D. (2005). The Worldwide Explosion or internationalized Education Policy. *International Perspectives on Education and Society*, 6, 1-21.

ANEXO 1

Quadro 1. Relação entre recomendações e políticas/medidas adoptadas¹

Recomendação/objetivo:	Exemplos de Políticas Adoptadas/Medidas:
1- Diminuir o abandono escolar dentro da escolaridade obrigatória	Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar de prevenção e reintegração de alunos em Cursos Vocacionais (2012);
2 – Aumentar o número de alunos a concluir o ensino secundário e a frequentar o ensino superior	Incentivos à inserção de alunos com NEE no sistema regular de ensino (2008); Implementação de orientações curriculares para a Educação pré-escolar (2012);
3 – Fornecer uma educação inclusiva e de qualidade relevante para a inserção no mercado de trabalho	Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas e criação de base de dados para alunos itinerantes (2013) ² ; Criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (2013);
4 – Desenvolver um sistema de avaliação que certifique a qualidade das aprendizagens que vá além da <i>accountability</i> e que providenciem informações claras de como as escolas, professores e diretores podem “fazer melhor”	Substituição do Gabinete de Avaliação Educacional, GAVE, diretamente ligado ao ME, pelo Instituto de Avaliação Educativa, IAVE I.P, um instituto autónomo e privado especializado em avaliação externa (2013); Criação de um novo modelo de ADD para professores e diretores escolares (2012/2013);
5 – Fomentar a qualidade do ensino pela definição de carreiras profissionais apelativas para professores e para diretores escolares pela formação especializada	Alteração do modelo de processo de seleção de diretores escolares (2008); Obrigatoriedade de especialização na área da Administração Escolar (2012); Iniciativas de valorização da carreira docente – medidas restritivas no acesso à formação inicial, reforço e reestruturação curricular dos cursos de formação inicial, obrigatoriedade de formação para progressão (2014);
6 – Aumentar a autonomia a nível local e a nível escolar para uma educação de qualidade através de uma visão nacional	Celebração de contratos de autonomia entre o MEC e alguns agrupamentos de Escolas (2008); Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (2011); Reorganização do Sistema Educativo;
7 – Aumentar a eficiência e eficácia do sistema de financiamento para promoção da qualidade na educação	Redução da despesa – aumento do número de alunos por turma, redução do número de horas de ensino de algumas disciplinas curriculares (Expressões/Desporto); Aumento do número de escolas agrupadas e fusão de agrupamentos geograficamente próximos; Redução do número de professores contratados e a não substituição dos professores aposentados;

¹ Quadro elaborado com base nas informações em OCDE, 2014b, pp. 4-16.

² Com o objetivo de assegurar o ensino pré-escolar a crianças da comunidade cigana, a conclusão do ensino obrigatório e o acesso ao ensino superior.

O potencial das práticas de avaliação na sala de aula para o sucesso escolar

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos

CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal

ticps@sapo.pt

Maria Palmira Alves

CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal

palves@ie.uminho.pt

Resumo

A avaliação na sala de aula tem um enorme potencial para melhorar a aprendizagem. Quando as práticas de avaliação são projetadas com um propósito claro, a aprendizagem de todos os alunos é beneficiada, aumentando o sucesso escolar. Esta é uma questão prioritária na agenda das políticas educativas nacionais e internacionais, que apelam à adequação de respostas curriculares à diversidade dos contextos e dos alunos e ao carácter formativo da avaliação.

A avaliação formativa recorre a diferentes instrumentos para avaliar as aprendizagens, é integrada durante todo o processo de ensino aprendizagem e favorece o desenvolvimento da autonomia. A avaliação sumativa recorre essencialmente a testes e é realizada no final de uma etapa de formação.

Apresentamos alguns resultados de um estudo, realizado num agrupamento de escolas, localizado na zona Norte do país, cujo principal objetivo é conhecer a perspetiva dos alunos e dos professores sobre as práticas de avaliação das aprendizagens, assim como os fatores que, na sua opinião, contribuem para aumentar o sucesso escolar. Participaram no estudo dezoito alunos com idades entre os 13 e os 16 anos e oito professores. Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada e analisados com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados mostram que as práticas de avaliação dão pouca margem de ação aos alunos, pois são obrigados a receber conteúdos, guardá-los e reproduzi-los nos testes; a falta de uma verdadeira flexibilização curricular perpetua práticas de avaliação com funções de verificação dos conhecimentos, sem dialogicidade, desconhecendo os procedimentos e estratégias utilizadas pelo aluno para adquirir esses conhecimentos.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens, Sucesso escolar, Alunos, Professores

Abstract

Assessment in the classroom has enormous potential for improving learning. When assessment practices are designed with a clear purpose, the learning of all students

benefits, increasing school success. This is a priority issue on the agenda of national and international educational policies, which call for the adequacy of curricular responses to the diversity of contexts and students and to the formative nature of evaluation.

The formative evaluation uses different instruments to evaluate learning, is integrated throughout the teaching learning process and favors the development of autonomy. Summative assessment is essentially testing and is done at the end of a training phase. We present some results of a study carried out in a group of schools, located in the northern part of the country, whose main objective is to know the perspective of students and teachers about the learning evaluation practices, as well as the factors that, in their opinion, contribute to increasing school success. Eighteen students between the ages of 13 and 15 and eight teachers participated in the study. The data were collected by semi-structured interview and analyzed using content analysis.

The results show that the evaluation practices give little scope to the students, since they are obliged to receive contents, to store them and to reproduce them in the tests; the lack of real curricular flexibility perpetuates evaluation practices with functions of verifying knowledge, without dialogue, ignoring the procedures and strategies used by the student to acquire this knowledge.

Keywords: *Learning evaluation, School success, Students, Teachers.*

Avaliação como um processo iterativo

A permanência dos alunos na escola e a sua progressão traduz-se na aquisição de competências por ciclo de escolaridade. Os alunos vão adquirindo progressivamente conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, garantindo o direito à continuidade e à conclusão dos seus estudos. Aos professores cabe a tarefa de conduzir os alunos neste processo, devendo ter como principal estratégia encontrar formas de trabalhar com a diversidade, de modo a mantê-los ativos e participativos na vida da escola, proporcionando-lhe as condições de avanço e progressão, através de um processo de avaliação formativo. A demasiada preocupação pela realização de testes pode dificultar o percurso escolar do aluno, que tem direito ao sucesso, ao mesmo tempo que dá ao professor a “segurança” de estar a “medir com rigor as aprendizagens” (Fernandes, 2004, p. 23).

O processo de avaliação é muito importante, pois permite construir apreciações acerca do trabalho dos alunos, cujo fim último será a regulação do processo de ensino e aprendizagem, de modo que estes superem as suas dificuldades, desenvolvam a autoestima e a autonomia, através de procedimentos de autoavaliação. Trata-se de encontrar formas de superar estes desafios e de desenvolver respostas de alta qualidade, para todos os alunos, “para que, nas salas de aula, a avaliação faça parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem é, antes do mais, necessário pensá-la como uma questão eminentemente pedagógica e didática” (Fernandes, 2011, p. 140). Isso implica fomentar a contextualização da avaliação, assumindo-se que esta não pode estar desligada do ensino e da aprendizagem e por desenhar tarefas de avaliação e de aprendizagem próximas das tarefas reais. A avaliação das aprendizagens “tem vindo a ser ampliada em formas de avaliação formativa com a função de acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem e contribuir para a melhoria contínua das aprendizagens” (Alves & Sá, 2014, p. 531).

A este propósito, Lopes e Silva (2012) referem as três orientações da avaliação: avaliação para a aprendizagem; avaliação como aprendizagem e avaliação das aprendizagens. A avaliação

para a aprendizagem promove a consolidação da aprendizagem e a colocação do aluno no centro de todo o processo, incluindo a autoavaliação, avaliação por pares o feedback para suporte da aprendizagem e questionamento efetivo.

A avaliação como aprendizagem enfatiza a responsabilidade dos alunos em relação à aprendizagem e à avaliação envolvendo-os no processo de auto e heteroavaliação (Lopes & Silva, 2012), implica aprendizes ativos e capazes de autorregulação. Por último, a avaliação das aprendizagens é utilizada pelos professores para fazer o julgamento sobre o desempenho em relação aos objetivos da aprendizagem e pode ocorrer numa unidade de ensino ou num período, sendo que esta orientação tem caráter sumativo e recorre a testes, que têm vindo a ser cada vez mais criticados por serem tendenciosos e injustos (Lopes & Silva, 2012).

Na avaliação para a aprendizagem valoriza-se a vertente formativa, em detrimento da avaliação exclusivamente sumativa, valoriza novas formas de ensinar e aprender, uma vez que utiliza instrumentos de avaliação diversificados. Scriven (1967) propôs a avaliação formativa como o mais valioso contributo para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes, porque acompanha o desenvolvimento da aprendizagem e os envolve. Tendo em conta a importância da avaliação formativa na regulação e aperfeiçoamento da prática educativa, também uma das formas de melhorar os resultados dos alunos passa precisamente por esse enfoque na avaliação para as aprendizagens em sala de aula, como destacam Black e Wiliam (1998). Esta lógica formativa tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação, vista como um veículo de melhoria das aprendizagens, traz em si uma aposta na criação de condições efetivas para a aprendizagem de todos, promovendo uma cultura de sucesso, assente no pressuposto de que todos podem aprender. Esta perspetiva configura procedimentos de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, recriação do currículo e implica incrementar contextos avaliativos que se contraponham a uma racionalidade técnica, tradicional e que apostem na avaliação como prática reflexiva da ação, prevenindo a segregação e valorizando a aprendizagem. Neste sentido, “os esforços para melhorar a educação exigem a melhoria das práticas de avaliação” (Simão, 2008, p. 125) salientando a função de regulação da avaliação, pois cada professor deve adequar a sua ação às dificuldades e necessidades que o aluno apresenta no processo de aprendizagem, permitindo-lhe caminhar no sentido da autorregulação, construindo um sistema pessoal para aprender. O processo de aprendizagem assenta, fundamentalmente, na relação estabelecida entre o aprendente e o saber, sendo que o professor desempenha um papel passivo (Pinto & Santos, 2006, p. 37). Os alunos não adquirem todos “ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens, pelo que, para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino e dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos” (Perrenoud, 2001, p. 49).

2. Opções metodológicas

2.1. Objetivos e natureza do estudo

A perspetiva teórica que acabámos de apresentar, conduziu-nos aos objetivos do estudo: conhecer a perspetiva dos alunos e dos professores sobre as práticas de avaliação das aprendizagens; compreender os fatores que, na sua opinião, contribuem para aumentar o sucesso escolar.

Para a sua consecução, optámos por um estudo de caso que, tal como salienta Bell (2002, p. 23), “permite ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação”, justificando uma abordagem metodológica qualitativa.

2.2. Contexto e participantes no estudo

O Agrupamento de Escolas abrange três estabelecimentos de ensino do pré-escolar ao 3º ciclo do Ensino Básico, com 754 alunos, 38 turmas e 81 professores. No estudo, participaram 18 alunos e 8 professores que lecionam no 2º e 3º ciclos do ensino básico, as disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Físico-Química, Ciências, Geografia, Educação Tecnológica e Educação Visual. Todos os participantes deram o seu consentimento informado. Para a participação dos alunos, foi solicitada autorização prévia aos Encarregados de Educação. O anonimato foi garantido, tendo sido atribuído a cada aluno o código A (1 a 18) e aos professores o código P (1 a 8).

Na tabela 1, caracterizamos os alunos participantes.

Tabela 1. Caraterização dos alunos

Alunos	Idade	Sexo	Ano de escolaridade
A1	16	F	8º ano
A2	13	F	8º ano
A3	15	F	9º ano
A4	15	F	9º ano
A5	16	M	9º ano
A6	14	M	8º ano
A7	16	M	9º ano
A8	15	M	9º ano
A9	15	F	9º ano
A10	14	F	9º ano
A11	16	M	9º ano
A12	14	F	8º ano
A13	13	F	7º ano
A14	14	M	8º ano
A15	13	F	8º ano
A16	14	M	7º ano
A17	16	M	7º ano
A18	13	F	7º ano

Os alunos têm entre 13 e 16 anos de idade, situando-se a média nos 15 anos; 55% são do sexo feminino e 45% do sexo masculino. Quatro frequentam o 7º ano, seis o 8º ano e oito frequentam o 9º ano de escolaridade.

Na tabela 2, caracterizamos os professores participantes.

Tabela 2. Caracterização dos professores

Professores	Sexo	Tempo de serviço	Anos que leciona	Disciplina que leciona
P1	M	20	5º ano	Matemática
P2	F	22	7.º e 8.º anos	Físico-química
P3	F	26	6º e 8.º anos	Português
P4	M	24	7º, 8º e 9º anos	Educação Visual
P5	F	30	5º, 6º anos	Ciências
P6	F	20	8º e 9º anos	Inglês
P7	M	38	6º ano	Educação Tecnológica
P8	M	10	7º e 9º anos	Geografia

Os professores entrevistados têm entre 10 e 38 anos de serviço docente; 66% são do sexo feminino e 33% do sexo masculino. Lecionam entre o 5º e o 9º ano de escolaridade.

As disciplinas de Português, Matemática e Inglês foram selecionadas por estarem inseridas no Plano Estratégico do Agrupamento onde os níveis de insucesso escolar eram relevantes. As disciplinas de Físico-Química, Ciências e Geografia selecionaram-se pelo facto de o insucesso escolar ser residual. Educação Visual e Educação Tecnológica por os níveis de sucesso serem elevados.

2.3. Instrumentos e técnicas de recolha e de análise de dados

Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada. O recurso à técnica das entrevistas semiestruturadas permitiu ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Estas, depois de observadas todas as normas éticas, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo ou análise temática (Bardin, 2009, p. 198) que consiste na “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)” (Bardin, 2009, p. 145).

Procedemos à leitura integral das entrevistas e, seguidamente, a uma leitura mais aprofundada, num constante viajar por cada um dos discursos, que nos abriu o caminho para a identificação de duas dimensões, sendo a primeira: “Perceções sobre as medidas potenciadoras de sucesso educativo” e a segunda “Perceções sobre as práticas de avaliação para o sucesso escolar”, que subdividimos em categorias que apresentamos na tabela 3.

Tabela 3. Dimensões e categorias de análise

1. Dimensões	Categorias
Perceções sobre as medidas potenciadoras de sucesso educativo	Recursos e materiais
	Dinâmicas de sala de aula
	Relação pedagógica
	Envolvimento dos alunos na aprendizagem
Perceções sobre as práticas de avaliação para o sucesso escolar	Critérios de avaliação
	Tarefas de avaliação mais utilizadas
	Autoavaliação
	Funções da avaliação

3. Apresentação dos resultados

3. 1. Perceções sobre as medidas potenciadoras de sucesso educativo

Esta dimensão engloba quatro categorias que nos permitiram conhecer os fatores que, na opinião de alunos e professores contribuem para aumentar o sucesso escolar.

Os alunos consideram que os **recursos e materiais utilizados na sala** são importantes para o sucesso escolar. Todos afirmam que os recursos mais utilizados são o livro e o caderno de exercícios da disciplina e são, também, os menos motivadores.

Apesar de as salas de aulas estarem equipadas com alguns computadores e quadros interativos, alguns alunos não estão motivados: “eu gosto da biblioteca e não gosto das salas de aula, a maioria das vezes o professor utiliza o Power Point para expor a matéria” (A2).

Contudo, alguns professores recorrem a outros materiais e estratégias: “nas TIC utilizamos o computador nas salas, dado o número insuficiente de computadores ficamos agrupados dois a dois” (A1); “em Português estamos a organizar uma peça de teatro e estamos a ler um livro para a aula ser diferente” (A8). “Na disciplina de Educação Tecnológica fazemos trabalho prático, a Educação Visual tem muita geometria e eu não gosto” (A17); “temos bastantes atividades na biblioteca” (A18); (A4).

Os professores entrevistados manifestam sentimentos negativos, relativamente aos espaços “(...) estas salas são pequenas. (...) a disposição das carteiras, por vezes temos dificuldade em mexer de forma a criar grupos de trabalho” (P1); “Existe uma sala que gera mal-estar entre os alunos e o professor, não predispondo para a aprendizagem, um ambiente claustrofóbico” (P2). “Os equipamentos (projetores com má qualidade de imagem, internet lenta) também dificultam o andamento das aulas, com muita perda de tempo útil, o que vai dificultar a aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar” (P3).

Quanto às *Dinâmicas de sala de aula*, os alunos consideram que os professores utilizam dinâmicas pouco ativas: “as aulas são mais expositivas, existe uma baixa participação nossa” (A12); nas “disciplinas teóricas é ouvir o professor e escrever, só é diferente quando temos trabalhos para apresentar” (A10). De uma maneira geral é mais ouvir o professor do que propriamente participar”

(A2).” Por exemplo em ciências podíamos fazer aulas ao ar livre quando estudamos as rochas” (A13). Decorrentes das aulas, maioritariamente, expositivas “uns focam-se na matéria dos livros e outros desenvolvem para além da matéria que está no livro” (A8).

Mas “na disciplina de matemática estamos sempre a resolver exercícios, os professores perguntam se percebemos e se não voltam a explicar novamente e a insistir “(A1).

Os professores consideram que *as dinâmicas de sala de aula*, assim como, as formas de participação dos alunos nas atividades da aula implicam bastante os alunos na sua aprendizagem: “não tanto como gostaria, mas realizo trabalho de grupo, eles estão em grupos de quatro ou agrupados dois a dois” (P2); “ao iniciar um conteúdo fazemos trabalho prático, eles utilizam o telemóvel como máquina calculadora em Matemática” (P1). “Na disciplina de Português “desde o teste de oralidade, onde tem de ouvir um áudio e preencher um espaço ou escolher uma opção, à leitura expressiva, dramatização de textos, oficina de escrita e oficina de oralidade. Também são levados à biblioteca escolar” (P3); “quando damos o texto dramático geralmente os alunos vão ver uma peça de teatro” (P3). “O que os alunos menos gostam é da gramática” (P6).

A relação pedagógica é outro dos elementos que contribui para o sucesso. A competência, a confiança e a justiça são qualidades que os alunos identificam nas suas relações com os professores. Os professores “só querem o bem de cada aluno e não há razão para as notas não serem justas. “(A6); “são isentos” (A11). “Há bom convívio entre alunos professores “(A3) ;(...) “os professores explicam bem” (A13); “insistem nas matérias e fazem esforço para que os alunos aprendam” (A18). Também manifestam sentimentos de discordância relativamente aos professores: “ela deixa fazer tudo o que a turma quer” (A12); “às vezes um professor cativo mais que outro” (A14).

Todos os professores consideram a relação professor aluno fundamental para obter sucesso escolar: “os professores empenhados melhoram a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, não sendo o único fator para o sucesso é, talvez, o mais importante” (P6).

No que se refere ao seu envolvimento na aprendizagem, todos os alunos consideram que esse envolvimento depende do professor e das tarefas que propõe em sala de aula: “se os professores nos dão tarefas interessantes, nós ficamos motivados para fazer e aprender” (A1, A5, A8, A9); “depende do professor. Alguns assuntos são aborrecidos, mas se o professor souber dá-los, nós aprendemos” (A4, A13, A17).

Os professores consideram que “uma grande parte está envolvida na sua própria aprendizagem. Agora, nós queremos mantê-los quietos, sentados na mesma posição e sempre a ouvir, mas se estiverem envolvidos nas atividades, dialogarem uns com os outros, se mostrarem interesse, à partida já é um passo para o sucesso” (P5); “Os alunos que realmente querem aprender envolvem-se ativamente na sua própria aprendizagem (questionam, pesquisam, procuram saber mais, mobilizam os seus conhecimentos)” (P4).

Contudo, há “alunos muito passivos à espera que o professor faça, são pouco autónomos” (P3); “deve-se ao esforço, empenho, dedicação envolvimento, interação e resiliência dos professores, alunos, diretores de turma, tutores e encarregados de educação” (P2). No entanto, “é muito raro os alunos terem motivação intrínseca para aprender. Temos que os fazer ver a importância do estudo na sua formação” (P6).

3.2. Perceções sobre as práticas de avaliação para o sucesso escolar

Esta dimensão engloba quatro categorias, critérios de avaliação, tarefas de avaliação mais utilizadas, autoavaliação e funções da avaliação, sendo cada uma delas, seguidamente analisada.

Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação são os referenciais comuns no agrupamento para os procedimentos avaliativos. No domínio dos conhecimentos e capacidades são definidos critérios específicos de avaliação por ano de escolaridade e por disciplina, cuja ponderação é de 80%. No domínio das atitudes e valores, a ponderação do agrupamento é de 20%. Na sala de aula, o professor, com os seus alunos, deve ajustar critérios de avaliação para as diferentes tarefas.

Todos os alunos referem que “no início do ano todos os professores nos dão uma folha com os critérios de avaliação da disciplina” (A9; A11); “os critérios de avaliação do agrupamento” (A10); (A4); (A6).

Os professores salientam que os critérios de avaliação são definidos pela escola e no início do ano letivo são dados a conhecer aos alunos e encarregados de educação, mas “podem lembrar-se ao longo do período” (P1); “selecionam-se os instrumentos mais adequados para atenderem os critérios” (P2); “utilizo os critérios de avaliação definidos/impostos pela escola. Tal como é imposto pela escola” (P3).

Tarefas de avaliação mais utilizadas, os testes de avaliação sumativa são as tarefas que mais peso têm na avaliação, apesar de não avaliarem tudo e de terem muitas limitações, tal como reconhecem os alunos entrevistados: “porque não pode sair tudo o que nós sabemos” (A15); também “nem sempre nos sabemos exprimir” (A4); “posso chegar ao teste e estar nervoso e não fazer nada, (...) enquanto que trabalho individual ou de grupo era capaz de fazer melhor” (A17). Para além dos testes, outras tarefas são utilizadas, tais como, os trabalhos de casa, os trabalhos e exercícios realizados nas aulas, os questionários orais e os relatórios de experiências: “na disciplina de ciências fazemos relatórios, contam como um trabalho extra” (A2).

Perspetiva idêntica tem os professores acerca dos instrumentos de avaliação que mais utilizam “os testes naturalmente, depois as fichas formativas, questões de aula, relatórios de atividades práticas/experimentais, trabalhos de pesquisa, caderno diário, registos sistemáticos de pontualidade, trabalhos de casa” (P5) e (P2); “os testes são determinados pelo departamento, quer orais quer escritos” (P6); os testes são o instrumento de avaliação com mais peso” (P1); “Na minha disciplina temos vários instrumentos de diversificação da avaliação: desde fichas de leituras, fichas de gramática, avaliação expressiva, participação, trabalhos orais, toda a postura e não é só apenas a escrita e os testes” (P3);

Práticas de autoavaliação

A autoavaliação é realizada a pedido do professor em momentos formais, no final de cada período, com o preenchimento da ficha de autoavaliação de cada disciplina e a ficha global de autoavaliação que irá constar no seu Plano Individual de Aluno no final do ano letivo.

Os alunos salientam vantagens deste procedimento: “no final dos períodos em todas as disciplinas faço uma reflexão para os professores também terem uma noção do que nós sabemos e o que merecemos.” (A4) “Faço a minha reflexão e preencho a ficha de autoavaliação em todas as disciplinas”; (A5) “tenho que ter um espírito crítico e tentar melhorar” A13; “Olhar para o que fiz e dizer se está bem, se falta alguma coisa, se não dei o suficiente de mim (A1); “Quando está bem

fico orgulhoso do meu trabalho e quando não está tão bom como eu esperava acho que está fraco. Então olho para esse resultado como uma reflexão do trabalho” (A15).

Todos os professores referem proceder à autoavaliação formal no final do período: “Tenho práticas de autoavaliação, no final do período como toda a gente faz (P5) e (P6). Contudo, alguns professores reconhecem que a autoavaliação devia estar sempre presente: “nós devíamos ensinar os nossos alunos a fazer a sua autoavaliação continuamente, pois os alunos devem autoavaliar-se em situações concretas, caso a caso, e não num determinado momento do ano letivo, quando se vão dar as notas” (P2). Outros professores já fazem autoavaliação regularmente: “no meu caso, os alunos procedem à autoavaliação constantemente, em discussão com a “nota provisória” de cujo valor quantitativo são informados praticamente em todas as aulas. A autoavaliação formal, no final dos períodos, é efetuada, mas é absolutamente irrelevante e im procedente. Para além dos momentos formais de autoavaliação previstos, solicito sempre aos alunos uma reflexão (por escrito, no caderno diário) sobre o trabalho desenvolvido, aspetos que correram menos bem e a melhorar, aquando da entrega das fichas de avaliação (P1); sempre que converso com os meus alunos acerca dos seus trabalhos, estes fazem uma reflexão oral (autoavaliação) acerca do trabalho realizado e do empenho demonstrados. Além disso, no final de cada período, peço uma autoavaliação mais formal acerca do trabalho realizado ao longo do período (P4); no final de cada período a escola impõe que seja assim, mas quando faço um trabalho de leitura de oralidade, eu procuro que façam a sua autoavaliação (P3).

Funções da avaliação

Para os alunos entrevistados, a avaliação serve para aprenderem e serve para controlar: “além de controlar o nosso estudo e nos obrigar a estudar é uma maneira de nos dizer em que patamar estamos” (A6); a avaliação serve para “os professores avaliarem o nosso desempenho” (A4); “ter uma nota no final do período”(A17)), e “para avaliar o nosso conhecimento (A5), o comportamento, a atenção nas aulas” (A4); “a concentração, a capacidade de trabalho, a participação, o empenho, a assiduidade, a realização dos trabalhos de casa, a organização do caderno diário e a apresentação dos materiais necessários, ou seja, para identificar as nossas capacidades” (A8).

A avaliação tem, também, o papel de regulação, “serve para saber onde erramos e porquê e para ver se melhoramos” (A18); “refletir o meu trabalho e/ou seus consequentes frutos” (A13).

Contudo, todos os alunos consideram que, os professores valorizam muito os testes, sendo que alguns os consideram redutores: “nas línguas gostaria de ser avaliada oralmente, nós somos muito avaliadas na parte escrita e noutras disciplinas também” (A2); poderiam ser substituídos “por um trabalho individual ou de grupo, eu era capaz de fazer melhor” (A17). O teste pode sancionar o trabalho e ser punitivo, pois “eu não consigo estudar para os testes”.

Para os professores, a avaliação certifica, uma vez que “a atribuição de níveis, no final, releva para a progressão ou não do aluno. Atualmente, é perversa, leva os alunos a compararem-se com os outros, de forma indevida, até porque a perceção que se mantém é de que as notas servem para distinguir os bons dos maus alunos. Não há nada de formativo nesta visão das coisas” (P5). Um professor considera que “a avaliação no ensino básico deveria ser absoluta e unicamente formativa: avaliar para melhorar as aprendizagens do aluno e orientar o seu trabalho, bem como o trabalho do professor (P1)”. Outro professor considera que “a avaliação serve para monitorizar as aprendizagens e dar o feedback aos alunos e aos encarregados de educação acerca das aprendizagens realizadas e dos aspetos a melhorar ou das aprendizagens a adquirir” (P3); e a

avaliação tem uma função “reguladora principalmente para o aluno e também para o professor. Para eu verificar se o aluno aprendeu e para eu verificar se ensinei da melhor maneira” (P6).

3.3. Discussão dos resultados e conclusões

Os resultados permitem-nos salientar um reconhecimento crescente da importância de todo o processo avaliativo no sucesso escolar de todos os alunos. Na linha de Alves (2004), a avaliação deve ser integrada no processo de desenvolvimento do currículo e o aluno assumir a centralidade no seu processo de aprendizagem. Assim, os recursos e materiais, as dinâmicas de aprendizagem, a relação pedagógica e o envolvimento dos alunos, são fatores que sobressaem dos discursos para cumprir tal desígnio.

Os alunos encaram a avaliação como um processo contínuo e holístico, acreditando que, através dele, os professores os pretendem conhecer para organizarem o processo de aprendizagem. A avaliação tem o papel de monitorizar as aprendizagens e dar o feedback aos alunos e aos pais/encarregados de educação acerca das aprendizagens realizadas e dos aspetos a melhorar. Contudo, os professores fazem depender bastante o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos da motivação destes para aprender e das condições materiais para alterarem as suas práticas de ensino e de avaliação.

A autoavaliação é praticada e desejada por alunos e professores. Contudo, trata-se, na opinião dos alunos, de momentos formais, que respondem às exigências dos professores (que são também normativas). Alguns professores já a praticam em diversos momentos. Este procedimento é fundamental, pois ajudará o aluno “a modificar a representação que tem da aprendizagem e das tarefas em que se encontra envolvido” (Ferreira 2007, p. 83), mas deverá ser uma prática mais contínua, integrada no processo, para que o aluno se envolva no seu processo aprendizagem, refletindo sobre o seu desempenho e tornando-se regulador da sua própria aprendizagem. Neste contexto, os critérios de avaliação ajudarão o aluno a autorregular-se, pois indicam o que é esperado, sendo fundamental a “clarificação e divulgação, nomeadamente para que os alunos os possam ter em conta como referências na sua aprendizagem” (Barreira & Pinto, 2006, p. 37). De acordo com Sá (2004, p. 67), “a existência de um objetivo, padrão, critério ou valor de referência, pode servir de bitola para avaliar a ação (...) e orientar os processos de regulação”.

É, assim, desejável, que os critérios sejam definidos e negociados pelos alunos e professores, caminhando-se para uma avaliação mais formadora e equitativa, garantindo que cada aluno alcança o “seu sucesso escolar”.

Referências bibliográficas:

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M.P; Aguiar, M. & Oliveira, S. (2014). Avaliação no ensino superior: Resultados de uma investigação no domínio das ciências da saúde. In D. Fernandes *et al.* (orgs). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspetivas* (pp. 523-562). Lisboa: Educa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2006). *A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf>

- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Londres: King's College London School of Education.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Edições LIDEL
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J.M. De Ketete. *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In A. L. Silva; A. M. Duarte; I. Sá & A. M. V. Simão (Eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante* (pp. 55-75). Porto: Porto Editora.
- Simão, A., (2008). Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M.P. & Machado, E.A. *Avaliação com sentido (s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.

Conhecimentos em avaliação educacional e Conselhos de Classe: constatações e proposições para a formação docente

Valéria Aparecida de Souza Siqueira

Universidade de São Paulo

valeriasiqueira@usp.br

Pâmela Félix Freitas

Universidade de São Paulo

pamelafelix@usp.br

Ocimar Munhoz Alavarse

Universidade de São Paulo

ocimar@usp.br

Resumo

Este trabalho decorre de pesquisas realizadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo que abordam conhecimentos em avaliação educacional e suas consequências no fluxo escolar, tendo como referencial teórico Alavarse (2013), Crahay (1996; 2002) e Gatti (2010). São analisadas respostas de 217 docentes de 14 escolas dessa Rede a questionário sobre conhecimentos e demandas em avaliação, que são articuladas com observações de reuniões de Conselhos de Classe, instância coletiva de avaliação de alunos. Considerando o “paradoxo docente”, segundo o qual o professor é um avaliador profissional sem ter formação específica para tal, chama a atenção os critérios – aspecto mais relevante do processo avaliativo – utilizados pelos professores para atribuir notas, especialmente por suas implicações no fluxo escolar. Apenas 29% dos professores indicaram ter recebido alguma formação em avaliação na graduação e os critérios de avaliação mais indicados foram observação (72%), realização de atividades (67%), desempenho nas provas (60%), participação nas aulas (57%) e interesse (20%). Nas observações de Conselhos de Classe, encontramos a emissão de notas com apoio na experiência, justamente desprovida de preparação prévia e com traços que evidenciam falta de rigor técnico e critérios flutuantes; uma prática intuitiva, orientada pelas concepções formadas ao longo da trajetória escolar e profissional do professor, a serviço menos das aprendizagens do que de outros interesses. Assim, essas repostas e observações salientam, sem desmerecer a prática docente como fonte de conhecimento, lacunas de formação voltadas especificamente para a avaliação, restringindo a clareza sobre o objeto a ser avaliado, os instrumentos e procedimentos mais adequados a esse objeto e, sobretudo, a delimitação de critérios apoiados em objetivos de aprendizagem. Isso acaba por privilegiar fatores secundários e subjetivos que se constituem num entrave para que a avaliação se coloque a serviço da aprendizagem, ainda mais quando se constata que várias limitações detectadas se

manifestam em detrimento de alunos com maiores dificuldades ou com menor engajamento na escolarização. Uma alternativa, para superar lacunas formativas em avaliação, pode estar na realização de cursos que atendam às demandas indicadas, justamente, pelos respondentes que são a elaboração de instrumentos (62%) e a definição de critérios (60%).

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; formação em avaliação; critérios de avaliação; concepções de avaliação; Conselhos de Classe

Abstract

This work is based on research carried out in the Municipal Education Network of São Paulo, which addresses knowledge in educational evaluation and its consequences in the school flow, having as theoretical reference Alavarse (2013), Crahay (1996, 2002) and Gatti (2010). We analyze the responses of 217 teachers from 14 schools of this Network to a questionnaire about knowledge and demands in evaluation, which are articulated with observations of meetings of Class Councils. Considering the "teacher paradox", according to which the teacher is a professional evaluator without specific training, it draws attention to the criteria – the most relevant aspect of the evaluation process – used by teachers to assign grades, especially for their implications in the school flow. Only 29% of the teachers indicated that they had received some training in evaluation in undergraduate and the most indicated evaluation criteria were observation (72%), performance of activities (67%), performance in tests (60%), and interest (20%). In the observations of class councils, we find the issuance of notes with support in the experience, just devoid of previous preparation and with traits that show lack of technical rigor and fluctuating criteria; an intuitive practice, guided by the conceptions formed throughout the school and professional trajectory of the teacher, at the service less of the learning than of other interests. Thus, these answers and observations highlight, without detracting from teaching practice as a source of knowledge, training gaps specifically focused on evaluation, restricting clarity about the object to be evaluated, the instruments and procedures most appropriate for this purpose and, above all, the delimitation of criteria based on learning objectives. This ends up favoring secondary and subjective factors that constitute an obstacle for evaluation to be placed at the service of learning, especially when it is found that several limitations detected manifest themselves to the detriment of students with greater difficulties or with less engagement in schooling. An alternative, to overcome formative gaps in evaluation, can be in the execution of courses that meet the demands indicated, precisely, the respondents are the elaboration of instruments (62%) and the definition of criteria (60%).

Keywords: learning assessment; training in evaluation; rating criteria; conceptions of evaluation; Class Council

Introdução

A avaliação faz parte do cotidiano escolar como elemento essencial para a efetivação da qualidade do trabalho docente, visando, sobretudo, a aprendizagem dos alunos. Todavia, apesar de ser uma tarefa concernente ao exercício profissional, no Brasil, constata-se que os docentes

não têm formação inicial para tanto, configurando o que Alavarse (2013) denominou de “paradoxo docente”, isto é, todo professor realiza a avaliação da aprendizagem de seus alunos, mas não recebe formação específica sobre fundamentos e procedimentos de avaliação.

Neste capítulo reconhecemos a relevância da avaliação da aprendizagem no contexto educacional e sua importância sobre o fluxo escolar e as trajetórias escolares, e por isso seria de se esperar que houvesse formação inicial para os profissionais que a realizarão cotidianamente após essa formação. Constata-se que tais conhecimentos não são formalizados como conteúdos de formação docente (Gatti, 2010), não sendo isso recente, tampouco exclusivo do Brasil (Cf. Stiggins; Frisbie & Griswold, 1989). Cizek (2019) aponta a baixa qualidade de instrumentos e procedimentos de avaliação decorrente de despreparo dos professores na elaboração de suas avaliações, o que amplia, adicionalmente, o abismo existente entre estas avaliações e as avaliações em larga escala, limitando a utilizando o uso de seus resultados.

A qualidade das avaliações incide diretamente sobre a qualidade da educação cujo debate, embora não seja recente, se mantém relevante e atual, uma vez que a democratização do ensino não garantiu o acesso à “igualdade de conhecimentos adquiridos”, como salienta Crahay (1996; 2002; 2009). À ascensão escolar de amplos contingentes da população historicamente aliados seguiu-se a necessidade de adaptação das escolas à diferença e, conseqüentemente, o seu atendimento fundado na perspectiva de uma escola inclusiva.

Educação escolar de qualidade como desafio articulada à avaliação

Definido como direito público subjetivo pela Lei nº 8.069/90 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seus artigos 4º e 53, o acesso ao ensino obrigatório deve ser assegurado por meio de um ensino ministrado em princípios como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Na perspectiva de um atendimento igualitário, na LDB, em seu artigo 4º, inciso IX, determina-se, ainda, que a educação escolar pública seja efetivada mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. A concepção de qualidade pautada na igualdade de condições de acesso e permanência norteou os documentos oficiais da área educacional durante a década de 1990 e início dos anos 2000.

Como desdobramento, maior atenção foi dada aos resultados escolares e dois indicadores, de acesso e de sucesso, passaram a fazer parte do debate da qualidade incluindo a correlação com o perfil socioeconômico, impondo novas questões para análise da qualidade da educação, como o conceito de equidade, que aparece na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 212 ao afirmar que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”. A Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, a assinalara anteriormente entre seus objetivos e indicava a necessidade de se “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”.

No Brasil, o tema equidade foi mais demarcado em 2007 quando o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em conjunto com o Plano de Metas Todos pela Educação, por meio do Decreto Lei nº 6094/07, cujo propósito era a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais, com foco em direitos de aprendizagem. Na sequência, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Básica (DCN) e a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referendaram a equidade como elemento determinante para amearhar esforços para o sucesso escolar em prol de uma educação inclusiva. Ademais, a urgência de um trabalho pedagógico equitativo que enfrente o desafio da histórica desigualdade social, manifesta, marcadamente, na desigualdade de percursos escolares, é amplamente difundida na literatura.

Nesse quadro, é importante recuperar os trabalhos de Crahay (1996; 2002; 2013) e Dubet (2008), nos quais a equidade ganha uma abordagem em relação ao princípio de igualdade tendo em vista os resultados escolares. Neste trabalho isso é importante para se apreender as posições reveladas pelos professores, em questionários e observações de reuniões de Conselho de Classe, no que tange aos vínculos entre as aprendizagens e a avaliação das mesmas, com suas consequências, entre outras manifestações, sobre o trabalho de ensino o fluxo escolar. Crahay (2002) analisa o conceito de igualdade e o articula à concepção de justiça, destacando três concepções: a igualdade de oportunidades alicerçada na justiça meritocrática; a igualdade de tratamento, como justiça igualitária; e a igualdade de conhecimentos adquiridos representada pela justiça corretiva, que indica a necessidade de dar mais a quem mais precisa. A concepção de justiça que norteia as ações da escola tem o poder de ampliar ou reduzir as desigualdades, segundo os dispositivos pedagógicos e decisões políticas dela derivada.

O primeiro princípio, relativo à justiça meritocrática ou o “justo reconhecimento dos méritos” (Crahay, 2002, p. 53), está alicerçado na igualdade de oportunidades que, além de não atender às necessidades dos “desfavorecidos”, acrescenta um efeito ainda mais perverso dado que inculca no indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar. Essa concepção ratifica a ideologia do dom e amplia as desigualdades de partida.

O princípio de justiça igualitária se efetivaria por meio da oferta das mesmas condições – o tratamento entendido como o mesmo ensino –, princípio satisfatório em um primeiro instante, mas que se revela insuficiente, uma vez que os indivíduos não nascem sob as mesmas condições sociais, ou seja, não são munidos dos mesmos recursos à partida e de como podem se apropriar do ensino, portanto, é desigual, o que invalida a estratégia de oferecer o mesmo tratamento a todos.

A justiça corretiva, por sua vez, está apoiada na igualdade de resultados ou de conhecimentos adquiridos e defende a ideia de “socorro aos desfavorecidos”. Segundo esse princípio, é justo que o Estado se esforce para promover a máxima igualdade para todos utilizando-se de procedimentos corretivos voltados aos mais fracos. Para Crahay (2013, p. 13), à escola caberia “lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais”.

Ao analisar dispositivos e práticas educacionais que têm gerado melhores resultados em termos de distribuição do conhecimento, Crahay (2013) destaca a urgência da garantia da igualdade de conhecimentos adquiridos por meio da justiça corretiva. Ressalta que a escola, uma vez inserida em um contexto social, traz implícito um perfil desejável de aluno que se adapte às estruturas e modos de funcionamento dessa sociedade, transmitindo crenças, valores, normas e saberes próprios desse meio social e, conseqüentemente, acaba por praticar um modelo de justiça de acordo com os princípios em que se apoia, em geral, apoiada na justiça meritocrática.

Contribuindo com a problemática do tratamento equitativo das desigualdades no âmbito escolar, Dubet (2008, p. 118) assegura que o “espaço escolar é um terreno de lutas extremamente ferozes no qual os grupos que conseguem se sair bem não estão dispostos a correr o risco de mudar as regras”. Ressalta que as classes populares ascenderam à escola, mas têm ignorada a

desigualdade social de entrada que as caracterizam, prevalecendo um sistema meritocrático com, no máximo, igualdade de oportunidades e que revela a falácia dessa igualdade que atribui, exclusivamente, ao aluno a responsabilidade de êxito escolar e social.

A análise de documentos oficiais, particularmente no Brasil, mostra preocupações alinhadas com os aportes de Crahay e Dubet de modo que as crianças de extratos inferiores quanto ao nível socioeconômico deveriam receber maior atenção com vistas a superar lacunas de aprendizagem demonstradas em seu percurso escolar. Mas, isso não necessariamente repercute no interior das escolas, tanto em função de suas condições objetivas, as quais, para efeito deste trabalho, podem advir da capacidade dos professores em conduzir avaliações da aprendizagem e transformá-las em apoio para a elevação da aprendizagem de cada aluno, quanto em decorrência de valores sociais distintos do sucesso de todos.

Concepções de avaliação da aprendizagem de professores

Nesse quadro, os dados aqui apresentados correspondem a pesquisas realizadas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), Brasil, e teve como interesse central apreender conhecimentos e concepções de professores em avaliação educacional e suas consequências no fluxo escolar, com vistas a identificar se predomina no acompanhamento dos alunos a noção de igualdade, conforme orientam os documentos oficiais atuais. A primeira pesquisa envolveu professores da RME-SP que participaram de uma formação em avaliação realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Numa das pesquisas, foram observadas nove reuniões de Conselhos de Classe do ensino fundamental de uma escola da RME-SP realizadas entre os anos de 2014 e 2016.

Em outra investigação, levantou-se dados junto a uma formação, no âmbito de um projeto de formação em avaliação educacional em 2016, com 217 professores, de quatorze escolas de regiões periféricas da RME-SP, que responderam a um questionário sobre avaliação educacional. Os participantes da formação em avaliação foram assim caracterizados:

- 45% atuam nos anos iniciais do ensino fundamental;
- 32% atuam nos anos finais;
- 14% em ambos os segmentos.

Em relação à formação inicial, 92 são licenciados em Pedagogia e os demais professores em licenciaturas por disciplina específica. Entre esses profissionais, 72% exercem a docência há mais de 11 anos. Apenas 33% dos respondentes declarou ter estudado avaliação educacional em sua formação inicial. Quando questionados sobre a formação em serviço, a questão do paradoxo docente se confirma, uma vez que menos da metade dos respondentes participou de atividades de formação continuada em avaliação. Dos profissionais que afirmaram ter participado de alguma atividade de formação, 29% afirmou se tratar de formações que abordaram a avaliação da aprendizagem e 16% de formações que focaram outros tópicos de avaliação, evidenciando lacunas também na formação continuada. Mas, se não há formação específica, nem inicial e nem continuada, como o professor aprende a avaliar? A esmagadora maioria, 88%, assegura que a aprendizagem em avaliação educacional se deu na própria prática, em ações cotidianas que os professores têm como avaliar trabalhos e atividades de seus alunos. Trata-se de um dado preocupante, embora a aprendizagem do ofício docente também se dê na prática, o fato é que uma prática desprovida de fundamentos técnicos e conceituais tende a se amparar em interpretações subjetivas do professor, orientadas por concepções formadas ao longo de sua trajetória de vida. Vieira e Sforni (2010, p. 49) observam que os professores têm dificuldade em definir parâmetros

para a avaliação de conteúdos específicos e insistem em fazer afirmações genéricas e superficiais sobre a avaliação, reiterando que avaliação da aprendizagem decorrente da própria ação docente, os professores não conseguem, como um traço do saber docente, estabelecer uma conexão mais precisa entre ensino e aprendizagem, portanto, indicando que a prática avaliativa docente esteja se dando “sem indícios de vinculação com processos mais formais e apoiados em teorizações que a área da avaliação acumulou em mais de 100 anos de existência” (Alvarse, 2013, p. 138).

Ainda em relação às fontes de aprendizagem indicadas pelos respondentes, encontramos orientações da coordenação pedagógica, indicada por 41% dos professores. Ressalta-se que a formação do coordenador, se considerarmos a formação inicial, é a mesma que o professor, carecendo igualmente de fundamentação teórica acerca da avaliação e sofrendo com a mesma escassez de conteúdos específicos da área. A aprendizagem entre pares foi a terceira fonte mais indicada por cerca de 30%. Importante destacar que, mesmo como conteúdo de formação continuada, é rara a presença da avaliação, indicada como tema por menos da metade dos entrevistados, constatação reforçada por apenas 20% dos respondentes que indicou ter realizado, ao longo de sua trajetória profissional, algum curso de avaliação.

Logrando uma articulação entre os dados produzidos pelas respostas aos questionários e as observações realizadas nos Conselhos de Classe de uma escola da RME-SP, constatamos tensões em torno da avaliação e seus resultados. É importante esclarecer que Conselhos de Classe, conforme Dalben (1996), são uma instância cuja função é orientar os professores na avaliação permanente dos alunos a fim de analisar as causas de rendimentos altos e baixos e criar condições de assistência aos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma instância colegiada responsável pelo processo de avaliação formal dos alunos em uma instituição escolar, um importante instrumento que favorece a gestão democrática na escola e se constituíram em espaço privilegiado para a verificação da efetividade do trabalho avaliativo que coloca a equidade como um dos pontos principais da educação pública, expresso em documentos oficiais como analisamos inicialmente. Todavia, é nessa instância também que os professores tendem a manifestar suas concepções mais livremente, conforme Mattos (2005), possibilitando-nos uma visão mais ampla do projeto pedagógico, desvelando processos mais intrínsecos da escola.

Se, por um lado, as respostas revelaram fragilidade na formação e, também, as fontes preferenciais em que se apoiam para buscar conhecimento, de outro, notamos que os professores, nos Conselhos de Classe, ao emitirem juízos para aprovação ou reprovação, têm dificuldades para delimitar o objeto de avaliação, privilegiando comportamento e participação que, ademais da imprecisão com que são avaliados, pois que são apreendidos por procedimentos de observação, não seriam objetos de avaliação prioritários, o que coloca a aprendizagem de conteúdos, objetivo central das atividades de ensino, em segundo plano. A ênfase em aspectos comportamentais denota o caráter de controle de que ainda se reveste a avaliação e nos leva a questionar como se daria a emissão de juízos de alunos tímidos, por exemplo.

Nesse sentido, Randall (2010) recomenda que questões relacionadas a tarefas de avaliação recebam maior atenção nos programas de formação a partir da constatação de que muitos professores, quando confrontados com uma combinação específica de atributos do aluno, confiam mais em medidas como esforço e comportamento, o que diminui o significado das notas, gerando conflito entre as partes interessadas. A análise de Feldmann (2019) reafirma esse quadro e indica que professores escolhem seu modo de classificar os alunos intuitivamente e não fundamentados por uma formação específica, seja inicial ou continuada. Como resultado, as práticas tradicionais de classificação resultam em notas que fornecem informações pouco claras e muitas vezes

enganosas para pais, estudantes e escola. Para Feldmann (2019), os professores entram em colapso quando tentam atribuir uma única síntese avaliativa – seja uma letra, um conceito ou uma nota numérica – para proficiência em algum conteúdo, habilidades sociais, comportamento, participação e esforço, tornando impossível discernir pontos fortes e fracos dos alunos. Nesse escopo, Merle (2018, p. 305) chega à conclusão, ao constatar as debilidades das avaliações conduzidas pelos professores, que "historicamente, tanto a finalidade seletiva das notas é comprovada, quanto sua relevância pedagógica é inexistente".

As reuniões de Conselhos de Classe observadas revelaram os efeitos perversos que lacunas formativas em avaliação podem provocar na vida escolar dos alunos, interferindo negativamente em percursos escolares de formas variadas. Ao longo de quase dois anos de observações, verificamos critérios e objetos de avaliação flutuantes, comportamento e participação dos alunos como objetos preferenciais de avaliação, além da utilização de uma espécie de “escala imaginária” para emissão de juízos relativos à aprovação ou à reprovação conforme o atendimento ou não ao perfil desejável de comportamento. Nessas ocasiões, havia uma tendência à aprovação dos alunos localizados nos extremos dessa escala imaginária, e de reprovação daqueles que se alocavam no meio dessa métrica, a partir de uma combinação entre bom comportamento e nível de aprendizagem que possibilitasse a retomada de um trabalho docente no ano seguinte, uma atitude recorrente nos conselhos, sobretudo dos anos finais do ensino fundamental, uma prática apoiada em percepções subjetivas, intuitivas dos professores.

Como a análise abarcou reuniões de Conselhos de Classe de anos iniciais e de anos finais do ensino fundamental, destacamos as diferenças, de teor e ênfase, entre esses segmentos, salientando que nas reuniões dos anos iniciais havia maior preocupação com a aprendizagem dos alunos, entretanto, constantemente, definida de forma vaga, um indicativo da dificuldade dos professores em delimitar com precisão seus objetos de avaliação, limitando os usos dos resultados da avaliação para efeito de acompanhamento nos anos seguintes, algo apontado no projeto político-pedagógico da escola como uma prioridade. Destacou-se o caso do 3º ano, ano no qual há a possibilidade de reprovação ao final do ano, em tese, por desempenho em termos de aprendizagem, quando o comportamento era relevado, ora como objeto, ora como critério de avaliação.

Nos anos finais, nos quais há a possibilidade de reprovação do 6º ao 9º ano, era reforçada a ênfase sobre o comportamento dos alunos na atribuição de suas notas e, sobretudo, na decisão de aprovação para o ano seguinte. Uma exceção se observou no 9º ano quando a opção pela aprovação de alunos “indisciplinados” ganhava força, com o estímulo da coordenação pedagógica, mediante argumentos do tipo “melhor aprovar, senão o problema estará aí no próximo ano”. O resultado geral dessas observações é que conceitos e notas eram atribuídos com fidedignidade e validade passíveis de profundas problematizações, muito dependentes da subjetividade docente.

Crahay (2002) adverte que a subjetividade do ato de avaliar tende a ampliar o fracasso escolar em virtude da heterogeneidade de juízos emitidos pelos professores tendo em vista que seu julgamento é dependente de suas concepções e também do grupo o qual o aluno faz parte. Com efeito, a maneira como o professor julga, avalia e classifica as produções dos alunos intervém no processo de decisão de atribuição de notas e, por conseguinte, no regime de progressão entre as séries. Por essa razão, a fragilidade na delimitação dos objetos e critérios de avaliação evidenciada na prática avaliativa docente precisa ser superada como uma das condições para o sucesso de todos os alunos.

Considerações finais

Apesar do conceito de igualdade que permeia os documentos oficiais na atualidade, sua entrada na escola parece ser ainda uma realidade distante reforçada pela falta de conhecimento do professor em relação a aspectos conceituais e técnicos da avaliação; saberes essenciais para diagnósticos mais fidedignos que possam inspirar práticas mais equitativas. Constatamos, nas reuniões de Conselho de Classe realizadas na escola, indícios de um projeto pedagógico ancorado, majoritariamente, na justiça meritocrática.

A pesquisa de campo evidenciou a dificuldade que os professores têm em avaliar para promover a aprendizagem, uma dificuldade decorrente de inúmeros equívocos conceituais, fruto, por sua vez, de lacunas em sua formação profissional que não os preparou para a prática de avaliar os alunos. A falta de formação aliada às experiências como sujeito avaliado contribuíram, a nosso ver, para o fortalecimento de concepções cuja prática estava a serviço de um projeto pedagógico que se inclinava para a meritocracia. Na escola pesquisada, a aprovação de alunos do 9º ano que apresentavam casos disciplinares mais graves nos chamou a atenção; a partir das falas dos presentes, incluindo a condução dos conselhos pela coordenadora, alterando o foco da aprendizagem para o comportamento, panorama descrito por Dalben (1996) há mais de 20 anos, produzindo uma avaliação subordinada à conveniência.

Concordamos com Cortese (2006) e Crahay (2002) quando alertam que as práticas de avaliação podem produzir efeitos perversos sobre a trajetória escolar de alunos e que tendem a ser potencializados quando são decorrentes de lacunas formativas e de crenças que os professores alimentam em sua história, como apontaram Freire (2017) e Siqueira (2017).

Esses dados desvelam uma realidade pouco conhecida que mostra que, na ausência de uma formação específica em avaliação, professores aprendem a avaliar por meios extraoficiais e seguem uma lógica própria para condução dos processos que envolvem avaliação de seus alunos. Nessa maneira peculiar de avaliar, ganha destaque a noção de igualdade de oportunidades reduzida à matrícula que, uma vez garantida, elege o comportamento disciplinar do aluno como o diferencial para atribuição de uma nota ou conceito que determinará o futuro letivo do estudante. Assim, torna-se urgente o incremento de processos de formação inicial e em serviço em avaliação educacional para fundamentação teórica e preparo técnico para a realização de práticas avaliativas, uma vez que a avaliação determina trajetórias escolares e, notadamente, pode ampliar o fracasso escolar.

A emissão de juízos docentes sobre a aprendizagem dos alunos – a face mais visível da prática avaliativa docente – marcada por excessiva subjetividade e, evidentemente, com raízes fora da escola, quer por questões objetivas de engajamento dos alunos nos processos escolares com quem se relacionam prioritariamente, que lhes dá uma determinada visão do sentido e da utilidade da escola, quer por valores seletivos encontrados socialmente, de "busca dos melhores", é, certamente, o fulcro de nossas preocupações pelo conjunto de implicações para o processo de escolarização de amplos contingentes. Os dados dos questionários e observações em campo, com suporte na literatura, destacam que a formação pode incidir na maneira como o professor julga as produções dos alunos, expressa e materializada na atribuição de notas e, por conseguinte, no regime de progressão entre as séries; por isso ainda que sem eliminar toda as barreiras, a formação pode, simultaneamente, constituir-se em problematizações e capacitações que dotem os professores de melhores condições de levar adiante suas práticas avaliativas. A fragilidade na

delimitação de objetos e critérios de avaliação, evidenciada nas pesquisas, precisa ser superada como uma das condições para o sucesso de todos os alunos.

Nesse sentido, concordamos com Santos Guerra (2003, p. 70) para quem “o profissional não pode fazer a avaliação da maneira que lhe agrade, no momento em que queira, com a nomenclatura que considere oportuna e sobre os aspectos que lhe agradem”. Não se trata, contudo, de culpabilizar o professor; ao contrário, espera-se que ações formativas sejam implantadas em cursos de formação inicial e continuada com vistas a fornecer-lhes subsídios para uma prática avaliativa em favor das aprendizagens dos alunos. Como destacam Guimarães e Souza (2011, p. 314),

Urge oferecer-lhes condições para refletirem acerca de suas práticas, pensarem alternativas, experimentarem outras veredas, acertarem, errarem, construindo-se e reconstruindo-se, com apoio da equipe pedagógica, no contexto de um projeto de formação continuada que valorize e respeite as suas experiências, mesmo quando o cenário muda a cada dia.

Assim, neste trabalho, as questões levantadas reiteram a preocupação com essas lacunas formativas e apontam a necessidade da formação profissional em avaliação educacional como algo a ser desenvolvido, sobretudo, porque envolve, também, desafios no uso da avaliação na condução dos processos pedagógicos com vistas à aprendizagem dos alunos e como forma de superar equívocos na adoção de critérios desprovidos de sentidos, considerando a avaliação como um fator para o sucesso ou o fracasso escolar.

Referências bibliográficas:

- Alavarse, O. M. (2013). Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec*, 3(1), 135-153.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil (1990). *Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.
- Brasil (1996). *Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Brasil (2007). *Plano de Desenvolvimento da educação (PDE)*.
- Brasil (2007). *Decreto Lei nº 6094/07: Plano de Metas Todos pela Educação*.
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN)*.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*.
- Cizek, G. J. (2019). Did the Common Core kill classroom assessment? *Education Week*, April 15.
- Cortese, B. P. (2006). Vergonha e práticas avaliativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17(34), 95-128.
- Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* (Isabel Almeida Brito, trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos* (Vasco Farinha, trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Crahay, M. (2009). Articular l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Dir.), *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 233-251). Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? (Fernando Santos, trad.). *Cadernos Cenpec*, 3(1), 9-40.
- Dalben, A. I. L. F. (1996). *Trabalho escolar e conselho de classe* (4. ed). Campinas: Papyrus.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades* (Ione Ribeiro Valle, trad.). São Paulo: Cortez.
- Feldman, J. (2019). What traditional classroom grading gets wrong. *Education Week*, Feb. 3.
- Freire, L. R. S. (2017). *Concepções docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações: um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Gatti, B. et al. (2010). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, 1, 95-138.
- Guimarães, A. L. B., & Souza, N. A. (2011). A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(49), 305-326.
- Mattos, C. L. G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 215-228.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: historique, difficultés, perspective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Randall, J., & Engelhard, G. (2010). Examining the grading practices of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1372-1380.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime como evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Siqueira, V. A. S. (2017). *Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Stiggins, R. J., Frisbie, D. A., & Griswold, P. A. (1989). Inside High School grading practices: building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8(2), 5-14.
- Vieira, V. A. M. A., & SFORNI, M. S. F. (2010). Avaliação da aprendizagem conceitual. *Educar em Revista*, 2(special), 45-58.

Conclusões do Eixo 2 – Avaliação e Qualidade Educativa

Síntese das comunicações relativas ao Eixo 2 – Avaliação e Qualidade Educativa. Uma reflexão sobre avaliação e qualidade educativa

Por **Amélia Veiga** (Comentadora do Eixo 2)

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

No II Seminário Internacional “Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas, no Eixo 2 – Avaliação e qualidade educativa, contou com cerca de 18 comunicações apresentadas, nos dias 13 e 14 de junho de 2019. As apresentações abordaram os conceitos de ‘avaliação’ e de ‘qualidade educativa’ e a sua relação, usando abordagens teóricas e opções metodológicas diversas, em Portugal e no Brasil e em diferentes contextos institucionais.

A importância da avaliação para a qualidade educativa é geralmente reconhecida como importante, mas o carácter multifacetado e aberto dos conceitos constantemente a ser reconfigurados no âmbito das articulações que estabelecem entre si, desafia a produção do conhecimento nesta área. De facto, a procura de soluções para os problemas que se apresentam como disrupções e/ou como desfasamentos entre os atores sociais e o seu ambiente institucional têm vindo a prevalecer. Esta perspetiva de encontrar soluções move-se sobretudo por questões provenientes da necessidade de melhorar a coordenação das políticas educativas. Por exemplo, a análise de processos e estruturas de autoavaliação e avaliação externa quando explorados em função das questões de organização pedagógica que visa dirimir, assume que a ‘qualidade’ educativa resulta desses processos e estruturas, não problematizando, necessariamente, a alteração da natureza dos próprios conceitos ‘avaliação’ e ‘qualidade’.

Na tentativa de ir para além do pragmatismo desta abordagem, importa neste comentário breve e retomando as comunicações e os resumos apresentados, problematizar as questões levantadas pelos/as autores de modo a frisar os *problemas do problema*, assumindo como pontos da referência, a perspetiva das ciências da educação.

Na senda de Michel Fabre “Na área da educação mais do que noutras, uma espécie de maldição afeta as ideias corretas que não deixam de se corromper à medida que se difundem” (Fabre, 2011: 21). Dito de outra forma, o desenvolvimento de uma perspetiva pragmática de certezas provisórias, supondo que acabam por legitimar perspetivas hegemónicas sobre a formulação dos próprios problemas, também acabam por velar o *não-dito* e o *não-pensado*. Por este motivo, este meu comentário foca-se com mais insistência na questão de “o quê?” e menos nas questões relacionadas com “onde?”, “quando?” e “como?” das pesquisas apresentadas.

Concretamente, o que me interessa é, numa perspetiva Foucaultidiana, identificar “a operação de todo um conjunto de relações, incluindo elementos simbólicos e materiais, que tornam as ‘coisas ditas’ legítimas e significativas” (Bacchi & Bonham, 2014: 178). Esta opção pretende

desafiar a produção de conhecimento, orientada por uma perspectiva quiçá exterior ao campo das ciências da educação, na medida em que o pragmatismo que serve para formular as condições do problema e para antecipar as formas que as soluções podem ter exigem, o que Bachelard, evocado por Fabre, designa como a “vigilância intelectual de si” que deve acompanhar a problematização (Fabre, 2011). Com efeito, “Não há problematização se o pensamento não puder elaborar os seus próprios critérios, não podendo recorrer à antecipação, por exemplo, das formas que podem ter as soluções possíveis” (Fabre, 2011: 29). A este respeito importa trazer para este exercício o conceito de prática discursiva, cunhado por Foucault (1972), tomando como ponto inicial a ideia de que qualquer prática discursiva pode ser definida pela produção conhecimento que, tal como a prática discursiva, delimita o que é possível dizer no âmbito da ‘verdade’ imbuída nas condições estabelecidas para formular o problema.

Deste modo, as práticas discursivas, em torno da avaliação como instrumento político global e a avaliação como instrumento de gestão pedagógica e de emancipação, serão exploradas de modo a olhar para os *problemas do problema*.

O ‘dito’ e o ‘não-dito’ sobre a avaliação como instrumento político global

Nas comunicações *O Programme of International Student Assessment (PISA) – Avaliação Comparativa e Regulação de Políticas Educativas e Transparência e prestação de contas – o caso de seis projetos educativos*, a formulação do problema relacionado com a regulação das políticas educativas mostra que as reformas dos sistemas nacionais são legitimadas e justificadas nas iniciativas promovidas pela OCDE. No entanto, o reescalonamento do papel dos Estados na regulação das políticas educativas chama precisamente a atenção para o facto de que os processos de globalização afetam essas mesmas políticas educativas, pois alteram substancialmente os mandatos endereçados à educação (Dale, 2007). O que é ‘dito’ sobre o papel da ‘avaliação’ no contexto transnacional, ecoa o Movimento de Reforma Global da Educação (Sahlberg, 2016) (Global Education Reform Movement – GERM) e influencia os meios/fins dos processos educativos. A ideia de ensino/aprendizagem, a definição e escolha das estratégias pedagógicas e a avaliação dos estudantes são secundarizadas face à “avaliação” como conceito global. Nesta linha, também, na comunicação *Política(s) de avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades: crónica de uma vida e de uma morte anunciadas* está patente que as avaliações efetuadas a um programa nacional, tendo legitimado e justificado decisões políticas divergentes, não teve em conta a qualidade das aprendizagens promovidas pela iniciativa. Assim, a questão que se poderia colocar é a de saber até que ponto a formulação do problema da comparabilidade dos sistemas educativos, como sendo essencial para a sua avaliação, pode estar a esvaziar as estruturas e processos que a avaliação pedagógica dos/as estudantes mobiliza.

Na comunicação *Base Nacional Comum Curricular e avaliação em larga escala no Brasil: pontos e contrapontos sob a coordenação federativa* são questionados os limites entre a “indução” e a “implementação” e as possibilidades de ressignificação/tradução pelos atores educacionais a partir das microresistências. O problema foi formulado com base na ideia de que a atribuição de autonomia institucional é condição para ganhos de eficiência dos processos de tomada de decisão e a capacidade de as instituições responderem ativa e eficazmente às mudanças que ocorrem no seu ambiente organizacional. Adicionalmente, numa outra comunicação *Tipologias de práticas avaliativas tecidas no entremeio das avaliações externas locais e nacionais: Um olhar para a cotidianidade de escolas brasileiras*, o problema tratado na comunicação esteia-se no significado de avaliação como forma de regulação e o que é ‘dito’ identifica o ‘não-lugar’ que o professor ocupa como forma de escapar às lógicas performativas e à consolidação do Estado Avaliador (Neave,

1998). Ora, esta última ideia diz respeito à configuração de uma instrumentalidade poderosa, relativamente precisa e detalhada que vai além desse controlo e supervisão tradicionalmente exercidos através de procedimentos legislativos e jurídicos (Neave, 1998). A formulação dos problemas escorada na reconfiguração das relações do Estado com a sociedade e com as suas instituições baseia-se na performatividade que, de forma invisível, faz depender o trabalho pedagógico dos seus resultados, contribuindo para a hegemonia das perspetivas de regulação das políticas educativas pela lógica do mercado. O que é 'dito' sobre 'avaliação' tem sido influente na reconfiguração das práticas em todo o campo da educação (Ball, 1998), diluindo as especificidades do campo pedagógico, nomeadamente aquelas que se relacionam com o processo de implementação das políticas. Tal parece traduzir-se no desenvolvimento de microprocessos políticos desencadeados por professores/as, estudantes, funcionários e a sociedade em geral. A questão que se pode colocar, no entanto, é a de saber qual a viabilidade de um espaço de debate nas Escolas onde o que é 'dito' relega para segundo plano a questão da sua 'verdade', ou seja, a naturalização de um conceito hegemónico de avaliação.

O 'dito' e o 'não-dito' sobre a avaliação como instrumento de gestão pedagógica e de emancipação

Nas comunicações *Avaliação externa e Autoavaliação de escolas públicas e privadas: impactos e efeitos*, *A avaliação externa de escolas no concelho do Porto (Portugal): Perspetivas dos diretores escolares*, *Avaliação e qualidade educativa: O Caso da Unidade Curricular Projeto Empresarial em Finanças no ISCA-UA*, a formulação dos problemas assume a 'avaliação' como um instrumento de gestão propulsor da melhoria contínua do desempenho das instituições, dos seus programas e formações e dos/as seus/suas estudantes. O 'não-dito' parece emergir da avaliação assumida, agora, como metodologia, isto é, como instrumento que permite a gestão política da educação. O sentido da 'avaliação' como metodologia restringe impercetivelmente o 'não-pensado' ligado a uma multiplicidade de formas de considerar, ponderar e conduzir os processos de avaliação, articulada com o próprio ensino/aprendizagem, com a finalidade de melhorar a qualidade.

As condições estabelecidas pelas práticas discursivas sobre a 'avaliação' como instrumento de registo e reflexão e sobre as suas finalidades acordam na importância do papel do professor e do estudante como coprodutores de conhecimento numa relação dialógica. O fio condutor de um número considerável de comunicações, por exemplo, *O potencial das práticas de avaliação na sala de aula para o sucesso escolar*, *Conhecimentos em avaliação educacional e conselhos de classe: constatações e proposições para a formação docente*, *Potenciar a aprendizagem através da avaliação de pares numa unidade de Ginástica Acrobática: Estudo no contexto de estágio em Educação Física*, *Professor aprendiz*, *O Professor de Letras Libras e os Procedimentos de Avaliação do Ensino*, *a Avaliação Escolar – Elemento Qualificador de uma Educação que Interrelaciona conhecimentos*, *O que "mede" uma classificação escolar? Uma análise de perfis de sucesso e insucesso académico*, traz à ribalta o curriculum, a pedagogia, os seus dispositivos e a avaliação, na medida em que as mudanças preconizadas por esta última, enquanto instrumento global e como instrumento de gestão política da educação, afetam o ensino e a aprendizagem como é 'dito' nos trabalhos agora enunciados. Os problemas foram aí formulados com base na assunção de que a educação deve ser emancipatória, assumindo a avaliação nesse processo um papel fundamental.

A importância dos contexto e especificidades culturais e sociais, bem como dos vetores políticos das reformas ao nível nacional constroem os limites dentro dos quais a avaliação e qualidade educativa são desenvolvidos. Nesta construção todos os atores são intervenientes e

partes interessadas. O que foi 'dito' nas apresentações realça, por exemplo, a proatividade dos/as estudantes no processo de registo, reflexão e finalidades da avaliação e a necessidade de formar os/as professores/as em avaliação. Ainda que se possa afirmar, com alguma relutância, dado o carácter breve deste comentário, que a avaliação como instrumento político global e como instrumento de gestão política da educação com um fim emancipatório significa, na prática, que as finalidades pedagógicas da avaliação se desvanecem, parece importante realçar que este enfraquecimento não deve ser dado como algo adquirido, mas como um *problema do problema* a ter em conta em pesquisas futuras.

A concluir...

A reflexão suscitada por este meu comentário às comunicações apresentadas neste seminário internacional conflui na ideia de que a produção de conhecimento sobre avaliação, faz emergir esta como um instrumento político e uma metodologia para potenciar a qualidade educativa. Porém, a qualidade educativa parece diluir-se nas várias dimensões das 'soluções' avaliativas assim como da sua tecnicidade que, no fim e ao cabo, constituem o que as práticas discursivas em torno da avaliação lograriam em ter em conta para que a 'avaliação' pudesse constituir-se como um instrumento pensado e praticado numa lógica pedagógica.

Referências bibliográficas:

- Bacchi, C., & Bonham, J. (2014). Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications Carol Bacchi and Jennifer Bonham, University of Adelaide. *Foucault Studies*, 17(17), 173–192.
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130.
- Dale, R. (2007). Globalization and the Rescaling of Educational governance: a case of sociological ectopia. In C. A. Torres & A. Teodoro (Eds.), *Critique and utopia: New developments in the sociology of education in the twenty-first century* (pp. 25–42). New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Fabre, M. (2011). O que é problematizar? Géneses de um paradigma. *Saber & Educar*, 16, 18. <https://doi.org/10.17346/se.vol16.17>
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. London: Routledge.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33, 265–284.
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *Handbook of global education policy* (pp. 128–144). Sussex: Wiley Blackwell.

Eixo 3: Políticas e Práticas de Formação de Professores

Perfil dos professores do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo que leccionam cadeiras específicas para a formação inicial de professores

Albertina Lussinga

Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo

albertina.lussinga@isced-hbo.ed.ao

Bartolomeu Chindumbo Delfino

Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo

bartolomeu.delfino@isced-hbo.ed.ao

João Baptista Machado Sousa

Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo

joao.sousa@isced-hbo.ed.ao

Ana Alexandre Pereira Robalo

Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo

ana.robalo@isced-hbo.ed.ao

Resumo

Esta investigação é resultado da análise do perfil dos professores do ISCED – Huambo que leccionam cadeiras específicas para a formação inicial de professores (Prática pedagógica, Estágio, Didáticas gerais e específicas). Para o presente estudo optou-se por uma abordagem descritiva, de natureza qualitativa, de tipo exploratório. Foi realizada uma análise documental baseada na teoria de Cellard (2012). No caso desta investigação, analisou-se os documentos privados do tipo pessoal (currículos dos docentes) tendo em conta os seguintes indicadores: ano de experiência na carreira docente, especialidade de formação, cadeiras específicas que leccionam, participação em eventos nacionais e internacionais, publicações de artigos científicos e orientação de trabalhos de fim de curso. A população alvo de investigação é composta por 76 professores que leccionam diferentes cadeiras. Como resultado verificou-se que 43,06% dos professores que possuem de um a dez anos de serviço acompanham

Estágio Curricular. Somente uma professora possui formação pós-graduada para acompanhar e supervisionar o Estágio Curricular e outra para a Prática Pedagógica. 57,86% de professores participou em eventos nacionais e 42,14% em eventos internacionais. 60,57% Publicou artigos em revistas nacionais e 39,43% em revistas internacionais. Finalmente, foi possível constatar que todos os professores, independentemente dos anos de experiência na carreira docente, especialidade de formação, cadeiras específicas que leccionam, orientam trabalhos de fim de curso.

Palavras-chave: formação; formação de professores; perfil dos professores; Estágio Curricular; Prática Pedagógica

Abstract

This research is a result of the analysis of the profile of ISCED – Huambo teachers who teach specific courses for the initial formation of teachers (Pedagogical Practice, Internship, General and Specific Didactics). For the present study we opted for a descriptive, qualitative, exploratory-type approach. A documentary analysis was carried out based on Cellard's theory (2012). In the case of this research, private personal documents (teachers' curricula) were analyzed, taking into account the following indicators: year of teaching career experience, training specialty, specific lectures, participation in national and international events, publications of scientific articles and orientation of end-of-course work. The target research population is composed of 76 teachers who teach different classes. As a result, it was verified that 43.06% of the teachers with one to ten years of service follow Pedagogical Internship. Only one teacher has postgraduate training to follow and supervise the Pedagogical Stage and another one for the Pedagogical Practice. 57.86% of teachers participated in national events and 42.14% in international events. 60.57% Published articles in national journals and 39.43% in international journals. Finally, it was possible to verify that all teachers, regardless of years of experience in the teaching career, specialty of training, specific chairs that teach, guide end-of-course work.

Keyword: formation; teacher training; teacher profile; Curricular stage; Pedagogical Practice

Introdução

A qualidade dos docentes das instituições públicas e privadas tem sido um indicador de estudo que se fundamenta na capacidade que um indivíduo deve possuir no início e final de um processo de formação. Entende-se que esta qualidade se baseia no perfil, e, para este caso específico, no perfil do professor que lecciona no curso de formação inicial de professores, o que incidirá na experiência da carreira docente, na especialidade de formação, na investigação científica e na produção de artigos científicos.

Por outro lado, a participação em eventos nacionais e internacionais, publicações de artigos científicos e orientação de trabalhos de fim de curso são potenciais indicadores para a qualificação dos profissionais ligados a formação inicial de professores.

Por esse motivo, neste trabalho faz-se uma abordagem minuciosa sobre os factores que estão relacionados directamente com o perfil dos professores que leccionam cadeiras específicas na formação inicial de professores no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, o que se consubstancia na dinâmica e características existentes e desejáveis dos indivíduos sujeitos à formação, tidas como necessárias para o exercício da sua profissão.

Enquadramento Teórico

A formação inicial de professores em Angola

Atendendo às constantes e profundas mudanças políticas, sociais, culturais e económicas que ocorrem na sociedade, e ao avanço científico e tecnológico e de comunicação verificado nas últimas décadas, a educação escolar tornou-se uma preocupação de toda a sociedade e dos decisores políticos. Neste percurso, a formação de professores cada vez mais vem sendo alvo do interesse do Estado que propõe políticas públicas e mecanismos de controlo que as façam concretizar (Lussinga, 2016: 67-68).

Segundo a Lei 17/16 de 7 de outubro, que regulamenta o sistema de educação e ensino angolano, estrutura este sistema em seis subsistemas e quatro níveis de ensino, nomeadamente:

- Subsistema de educação pré-escolar;
- Subsistema de ensino geral;
- Subsistema de ensino técnico profissional;
- Subsistema de formação de professores;
- Subsistema de educação de adultos;
- Subsistema de ensino superior.

Neste trabalho nos centraremos no subsistema de formação de professores que segundo esta lei, é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino (*ibidem*: 7).

Por sua vez, este subsistema subdivide-se em: Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico. O primeiro, forma professores para a educação pré-escolar e o ensino primário. O segundo, forma professores para o ensino secundário.

Concorda-se com Campos (2006), que a formação inicial é o primeiro passo do início de um longo e permanente percurso formativo do professor. Durante este processo eles devem ser treinados para serem responsáveis, autónomos, inovadores, reflexivos com sua prática docente, com o objectivo de formar profissionais capazes de argumentar e justificar sua formação de professores e dirigir de modo eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta direcção, Leite (2014) ressalta que discursos políticos internacionais e discursos académicos de diferentes autores e instituições têm apontado para a necessidade de uma formação inicial de professores que se amplie para além dos conhecimentos disciplinares tradicionais e proporcione um contacto precoce e sistemático com a profissão de modo a permitir uma forte relação com as situações inerentes ao exercício profissional e com os desafios que a atravessam.

Pode-se assim inferir que a formação inicial de professores em Angola começa no Ensino Secundário Pedagógico e se prolonga até ao Ensino Superior Pedagógico.

Perfil do professor

O Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior angolano estabelece as categorias de Docentes em duas classes, nomeadamente a Classe de Professores e a Classe de Assistente (Decreto Presidencial 191, 2018: 5). Estas categorias exigem um perfil necessário para a materialização integral dos objectivos gerais do Ensino Superior com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos, bem como o aperfeiçoamento permanente dos professores que passam necessariamente em participação em eventos nacionais e internacionais, publicação de artigos em revistas nacionais e internacionais.

O perfil, segundo o decreto presidencial 193/18 de 10 de Agosto, é o conjunto de capacidades ou qualidades que os indivíduos devem possuir no início e final de um processo de formação. Estabelece uma configuração dinâmica e características existentes (perfil inicial) ou desejáveis (perfil final) dos indivíduos sujeitos à formação, tidas como indispensáveis para o exercício de uma determinada actividade ou profissão (*ibidem*: 4138).

No campo metodológico exige-se professores com um elevado nível de experiência profissional, associado a orientação de trabalhos de fim de curso. Este por sua vez consiste no “trabalho académico que tem por objetivo aferir competências profissionais na área do saber em que se conclui um curso de graduação, que é apresentado e defendido como requisito fundamental do grau académico de Licenciado” (Decreto Presidencial 191, 2018: 3).

Nesta investigação, atendendo a exigências gerais para a qualificação docente, constata-se que em todas as categorias é fundamental ter anos de experiência na carreira docente, especialidade de formação, cadeiras específicas que lecionam, participação em eventos nacionais e internacionais, publicações de artigos científicos e orientação de trabalhos de fim de curso, o que permitiu assumir as qualidades profissionais para a análise do perfil do professor de disciplinas específicas, na formação inicial de professores

Estágio curricular e prática pedagógica

No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da escola e da acção dos professores.

Dai que a prática pedagógica é necessária na formação inicial de professores para o desenvolvimento de competências técnico-profissionais para dar respostas as novas exigências da sociedade moderna em constante desenvolvimento. Fundamenta-se na ideia de Veiga (1994), ao afirmar que a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social (*ibidem*: 16)”.

No contexto do ISCED – Huambo a prática é assumida como disciplina nuclear na formação inicial de professores e ministradas no 3º e 4º ano, antecedida por outras cadeiras específicas como as Didáticas gerais e específicas. É do ponto de vista de sua multiplicidade, complexidade e pluralidade exigente além dos recursos da inteligência, os saberes da confrontação contingencial expressos no agir prudente. Assim entendida, implica um saber fazer, onde a razão pedagógica torna-se uma razão prática, em busca da superação do modelo de racionalidade técnica e científica, de um processo de ensino-aprendizagem que pressupõe interação com o outro para a construção do novo.

Estágio curricular

Carvalho (2012) sustenta que os estágios necessitam de promover condições para que o professor em formação possa discutir e aprender com a sua própria atuação, o que aponta para a importância de um registo diário e detalhado, de modo que possa investigar as suas ações. Por outro lado, é no estágio que o futuro professor terá a oportunidade de observar outro profissional em pleno desenvolvimento de suas atividades, onde poderá refletir e debater o modo de ensino, as interações entre alunos e professores, detetando problemas e procurando soluções.

Um dos objetivos centrais do estágio curricular, segundo Santos (2005), é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Isso significa que a construção de conhecimentos relacionados com a docência, e como já atrás referimos, não ocorre apenas no componente teórico dos cursos de formação, e que concebe a prática apenas como aplicação destes conhecimentos. Se assim fosse, o estágio seria concebido como uma avaliação final em que os conhecimentos construídos ao longo do curso fossem colocados à prova. Pelo contrário, juntamente com as disciplinas desenvolvidas nestes cursos de formação inicial, o estágio também é responsável pela construção de conhecimentos sendo capaz de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

O estágio curricular é requisito obrigatório na formação inicial de professores, sendo concebida como uma disciplina que prevê um necessário acompanhamento e o cumprimento de uma carga horária adequada às necessidades formativas dos estudantes.

No Regime Académico que rege esta questão no ISCED do Huambo, no Capítulo III- Normas Gerais de Ensino e Avaliação de Conhecimentos- Seção I- Artigo 33º (Estágios), é referido que “os estágios têm por fim fomentar, nos estudantes, qualidades de criatividade, de inovação de investigação científica ou pedagógica, assim como a capacidade para a aplicação de conhecimentos adquiridos à resolução de problemas concretos e de desenvolvimento, com vista à sua formação académica e profissional”.

Metodologia

Métodos, procedimento, tipo de investigação e caracterização da amostra

Para o presente estudo optou-se por uma abordagem descritiva, de natureza qualitativa, de tipo exploratório, onde se pretendeu determinar o perfil dos professores que leccionam as cadeiras específicas da formação de professores no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo.

O trabalho foi elaborado tendo em conta a pesquisa qualitativa, e foi realizada uma análise documental baseada na teoria de Cellard (2012). Este autor considera que este tipo de método pode ser realizado em documentos públicos ou privados. Os privados, por sua vez, subdividem-se em arquivos privados e documentos pessoais (*ibidem*: 297). No caso desta investigação, analisou-se os documentos privados do tipo pessoal (currículos dos docentes) tendo em conta os seguintes indicadores: ano de experiência na carreira docente, especialidade de formação, cadeiras específicas que leccionam, participação em eventos nacionais e internacionais, publicações de artigos científicos e orientação de trabalhos de fim de curso.

A população alvo de investigação é composta por 76 professores que leccionam diferentes cadeiras. Para aprofundar a análise, estes professores foram organizados em quatro grupos:

- Grupo dos professores que leccionam cadeiras de Prática pedagógica I e II, num total de 33;
- Grupo dos professores que leccionam Didáctica Específica (Didáctica da Matemática, da Física, da Química, da História, da Geografia, da Biologia, do Inglês, do Português), num total de 8;
- Grupo dos professores que leccionam Didáctica Geral, num total de 6;
- Grupo dos professores que leccionam Estágio Curricular, num total de 72.

Esta população tem a característica de a maior parte leccionar mais de uma cadeira específica, ou seja, um professor que lecciona Didáctica Geral, poderá, eventualmente, leccionar também as cadeiras de Didáctica Específica, Prática Pedagógica I, II e Estágio.

Apresentação e Análise dos dados recolhidos

Descrição da selecção, elaboração e aplicação do guia de análise documental

Dentre os vários instrumentos existentes de recolha de dados, optou-se pela análise documental. A decisão de utilização da análise documental deveu-se ao facto de se tratar de um instrumento que mais se adequa a esta investigação, se tivermos em conta a indisponibilidade e a dificuldade que existe em reunir todos os elementos da amostra para a colecta de dados. Por este motivo, concorda-se com Cellard (2012: 295) quando afirma que “trata-se de um método de colecta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do investigador – do conjunto das interações, acontecimento ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reacção do sujeito à operação de medida”.

Depois de recolhidos os dados, foram codificadas as características dos indicadores, o que possibilitou o seu mapeamento na folha de cálculo do Microsoft Office Excel e, posteriormente, a sua inserção neste trabalho.

Sobre os anos de experiência na carreira docente

Tabela 1. Anos de experiência na carreira docente

PROFESSORES DE	QTDADE	DE 1-10	%	DE 11-20	%	MAIS DE 20	%
Estágio Curricular	72	31	43,06	28	38,89	13	18,06
Prática Pedagógica I e II	33	9	27,27	13	39,39	11	33,33
Didáctica Específica	8	3	37,50	4	50,00	1	12,50
Didáctica Geral	6	5	83,33	1	16,67	0	0,00

Fonte: os autores.

A tabela acima representa os anos de experiência na carreira docente e é possível verificar-se que, dos 72 professores que leccionam Estágio Curricular, 43,06% possuem de um a dez anos de serviço, 38,89 possuem de 11 a 20 e 18,06% possuem mais de 20. No que concerne à prática pedagógica, dos 33 professores, 27,27% possuem de um a dez anos de experiência, 39,39% de 11 a 20 e 33,33% possui mais de 20 anos.

Dos 8 professores que leccionam Didáctica específica, 37,50%, possui de um a dez anos de experiência, 50%, 11 a 20 e 12,50%, possui mais de 20 anos. Finalmente, constatou-se na cadeira

de Didáctica geral que, 83,33% dos professores possui de um a dez anos de experiência, 16,67 de 11 a 20 e nenhum destes possui mais de 20 anos de experiência.

Sobre especialidade de formação

Verificou-se neste indicador que todos os professores têm formação ao nível da graduação em Ciências de Educação em diferentes opções, tais como: Ensino da Matemática, da Química, Física, Geografia, História, Psicologia, Inglês, Português. Contudo somente uma professora possui formação pós-graduada para acompanhar e supervisionar o Estágio Curricular e outra para a Prática Pedagógica.

Sobre as cadeiras específicas que leccionam

Este indicador é avaliado nos diferentes grupos de professores criados e atrás referidos, ou seja:

- Grupo dos professores que leccionam cadeiras de Prática pedagógica I e II, num total de 33;
- Grupo dos professores que leccionam Didáctica Específica (Didáctica da Matemática, da Física, da Química, da História da Geografia, da Biologia, do Inglês, do Português), num total de 8;
- Grupo dos professores que leccionam Didáctica Geral, num total de 6;
- Grupo dos professores que leccionam Estágio Curricular, num total de 72.

Sobre a participação em eventos nacionais e internacionais

Tabela 2. Participação em eventos nacionais e internacionais

PROFESSORES DE	QTDADE	NACIONAIS	%	INTERNACIONAIS	%
Estágio Curricular	72	92	57,86	67	42,14
Prática Pedagógica I e II	33	30	62,5	18	37,5
Didáctica Específica	8	16	53,33	14	46,67
Didáctica Geral	6	8	40	12	60

Fonte: os autores

Como mostra a tabela 02, verifica-se que os professores que leccionam curricular participaram num total de 159 eventos, entre estes 57,86% corresponde a eventos nacionais e 42,14% internacionais. É ainda visível que os professores de Prática Pedagógica I e II participaram num total de 48 eventos, destes 62,5% nacionais e 37,5% internacionais.

Verifica-se também que os responsáveis por leccionar Didáctica Específica, tiveram uma participação total de 30 eventos nacionais, correspondendo 53,33% e 46,67% a eventos internacionais. No caso dos professores que asseguram Didáctica Geral, houve 20 participações, correspondendo 40% a eventos nacionais e 60% internacionais.

Sobre as publicações de artigos científicos

Tabela 3. Publicações de artigos científicos

PROFESSORES DE	QTDADE	REVISTA NACIONAL	%	REVISTA INTERNACIONAL	%
Estágio Curricular	72	63	60,57	32	39,43
Prática Pedagógica I e II	33	17	44,73	21	55,27
Didáctica Específica	8	19	79,16	5	20,84
Didáctica Geral	6	10	83,33	2	16,67

Fonte: os autores

Uma análise da tabela 03 permite saber:

- o número total de artigos publicados pelo grupo dos professores que leccionam Estágio Curricular é 104. Destes 60,57% em revistas nacionais e 39,43% em revistas internacionais;
- o total de artigos publicados grupo dos professores que leccionam cadeiras de Prática pedagógica I e II é 38. Destes 44,73% em revistas nacionais e 55,27% em revistas internacionais;
- o total de artigos publicados pelo grupo dos professores que leccionam Didáctica Específica é 24. Destes, 79,16% em revistas nacionais e 20,84% em revistas internacionais;
- o total de artigos publicados pelo grupo dos professores que leccionam Didáctica Geral é 12. Destes 83,33% em revistas nacionais e 16,67% em revistas internacionais.

Sobre a orientação de trabalhos de fim de curso

Tabela 4. Orientação de trabalhos de fim de curso

PROFESSORES DE	QTDADE	RELATÓRIO E AULA DEMONSTRATIVA	%	MONOGRAFIA	%
Estágio Curricular	72	72	100	32	44,44
Prática Pedagógica I e II	33	33	100	2	6,06
Didáctica Específica	8	8	100	3	35,5
Didáctica Geral	6	6	100	1	16,66

Fonte: os autores

Neste indicador, foi possível constatar que todos os professores, independentemente dos anos de experiência na carreira docente, especialidade de formação, cadeiras específicas que leccionam, orientam trabalhos de fim de curso.

Os trabalhos de fim de curso, no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, realizam-se em duas modalidades: como monografia e como estágio curricular que culmina com a apresentação de uma aula demonstrativa perante um júri nomeado pelo Director Geral da

Instituição. No quadro desta situação, Lussinga (2016: 104), na sua tese doutoral, afirma que “o estágio curricular é requisito obrigatório na formação inicial de professores, sendo concebido como uma disciplina que prevê um necessário acompanhamento e o cumprimento de uma carga horária adequada às necessidades formativas dos estudantes”.

Os trabalhos de fim de curso são orientados por todos os professores tendo em conta o estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 191/18 de 8 de agosto, que aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, no capítulo II artigos 8 e 9, alíneas f) e e).

Considerações finais

Tendo em conta o estudo realizado sobre o perfil dos professores do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo que leccionam cadeiras específicas para a formação inicial de professores, foi possível concluir o seguinte:

A formação inicial é o primeiro passo do início de um longo e permanente percurso formativo do professor. Durante este processo eles devem ser treinados para serem responsáveis, autónomos, inovadores, reflexivos com sua prática docente, com o objectivo de formar profissionais capazes de argumentar e justificar sua formação de professores e dirigir de modo eficaz o processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva este processo em Angola começa no Ensino Secundário Pedagógico e se prolonga até ao Ensino Superior Pedagógico;

O perfil é o conjunto de capacidades ou qualidades que os indivíduos devem possuir no início e final de um processo de formação. Estabelece uma configuração dinâmica e características existentes (perfil inicial) ou desejáveis (perfil final) dos indivíduos sujeitos à formação, tidas como indispensáveis para o exercício de uma determinada actividade ou profissão.

O estágio curricular é requisito obrigatório na formação inicial de professores, sendo concebida como uma disciplina que prevê um necessário acompanhamento e o cumprimento de uma carga horária adequada às necessidades formativas dos estudantes. Assim sendo, o regime académico que rege esta questão no ISCED do Huambo, no seu capítulo III, sobre as normas gerais de ensino e avaliação do conhecimento – secção I- artigo 33º (Estágios), refere que “os estágios têm por fim fomentar, nos estudantes, qualidades de criatividade, de inovação de investigação científica ou pedagógica, assim como a capacidade para a aplicação de conhecimentos adquiridos à resolução de problemas concretos e de desenvolvimento, com vista à sua formação académica e profissional”.

Foi realizada uma análise documental baseada na teoria de Cellard (2012). No caso desta investigação, analisou-se os documentos privados do tipo pessoal (currículos dos docentes) tendo em conta os seguintes indicadores: ano de experiência na carreira docente, especialidade de formação, cadeiras específicas que leccionam, participação em eventos nacionais e internacionais, publicações de artigos científicos e orientação de trabalhos de fim de curso. A população alvo de investigação é composta por 76 professores que leccionam diferentes cadeiras. Como resultado verificou-se que 43,06% dos professores que possuem de um a dez anos de serviço acompanham Estágio Curricular. Somente uma professora possui formação pós-graduada para acompanhar e supervisionar o Estágio Curricular e outra para a Prática Pedagógica. 57,86% de professores participou em eventos nacionais e 42,14% em eventos internacionais. 60,57% Publicou artigos em revistas nacionais e 39,43% em revistas internacionais. Finalmente, foi possível constatar que todos os professores, independentemente dos anos de experiência na carreira docente, especialidade de formação, cadeiras específicas que leccionam, orientam trabalhos de fim de curso.

Referências bibliográficas:

- Campos, Bartolo Paiva. (2006). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: IE.
- Carvalho, Ana Maria (2012). *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning.
- Cellard, André. (2012). Análise documental. In Poupart, Jean. Et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes
- Flores, Maria Assunção (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. In Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco, & Maria Olinda Evangelista (Org.), *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Leite, Carlinda (2014). *Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: Uma análise focada no exercício da profissão*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11 (26), 8-29.
- Lussinga, Albertina. (2016). *Formação de professores no sistema educativo de angola uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo*. (Tese doutoramento). Universidade do Porto. Porto. Portugal.
- Marcelo, Carlos (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Moreno, María Francisca. (2007). *De la matemática formal a la matemática escolar*. PNA, 1(3), 99–111.
- Santos, Humberto Corrêa (2013). *Formação de professores: Abordagens conceituais e realidade de algumas práticas realizadas no contexto brasileiro*. *Revista Estação Científica, Juiz de Fora*, 9, 1-12, s/v. Retirado de <http://portal.estacio.br/media/4442123/8%20resenha%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20abordagens.pdf>
- Veiga, Ilma (1994). *A prática pedagógica do professor de Didáctica*. Campinas: Papyrus.

Legislação consultada:

- Diário da República de Angola – Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior: Nº 191/18, de 8 de agosto de 2018, Angola: Luanda.
- Diário da República de Angola – Normas Curriculares gerais do subsistema do Ensino Superior: Nº 193/18 de 10 de agosto de 2018, Angola: Luanda.
- Diário da República de Angola – Lei de base do sistema de Educação e Ensino: Nº 17/16 de 7 de outubro de 2016, Angola: Luanda.

A Política da Formação Docente e o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC

Amancio Leandro Corrêa Pimentel

Secretaria Municipal de Educação-Crato/CE (SME-Crato/CE)

pimentelalc@gmail.com

Antonia Solange Pinheiro Xerez

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

antonia.xerez@uece.br

Luís Távora Furtado Ribeiro

Universidade Federal do Ceará (UFC)

luistavor@uol.com.br

Resumo

Em 2004, formou-se o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo (CCEAE) que envolveu instituições públicas e privadas, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial. Em 2007 funda-se o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) que produz em 2012 um documento norteador com os resultados do Comitê. Em 2012, essa política se replica em nível de Brasil com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que também produziu documentos orientadores da prática docente. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental analisa documentos dos programas acima referidos. O objeto de estudo é a formação docente continuada na perspectiva metodológica histórico-dialética, tendo como corpus teórico o referencial freiriano-marxista que fundamenta uma crítica à racionalidade presente nos documentos analisados. Partimos da denúncia de que as bases da racionalidade da perspectiva liberal se expressam nos documentos e evidenciam a divisão social do trabalho, restando aos docentes a tarefa de meros executores das propostas do PAIC e PNAIC. Nossas escolhas teórico-metodológicas nos permitiram constatar que as propostas oficiais são insuficientes, embora contenham elementos interessantes à formação docente. A categoria docente precisa de formação científica, pedagógica e política e assim, desenvolver um olhar que perceba a educação em sua relação com a realidade abrangente e as implicações disso. Nesse caso, qualquer tentativa da prática docente que procure fazer a significativa aproximação dos conteúdos curriculares com a realidade concreta, algo que consideramos de fundamental importância e que significa um trabalho com os conteúdos curriculares, pode incorrer em descumprimento da função imediata chegando ao ponto de – como se tem dito nos dias atuais com mais frequência – acusarem a prática pedagógica séria e comprometida de doutrinação ideológica. Fomentamos que a categoria docente tenha

efetiva participação na elaboração das propostas da própria formação e isso só se concretizará em um ciclo de luta e autoeducação.

Palavras-chave: Formação docente; Racionalidade; liberal-positivista; Docentes como intelectuais; Propostas oficiais

Abstract

In 2004, the Ceará Committee for the Elimination of Illiteracy (CCEAE) was formed, involving public and private institutions, as well as the United Nations Children's Fund (Unicef) and the World Bank Group. In 2007, the Literacy Program in the Right Age (PAIC) was founded, producing in 2012 a guiding document with the results of the Committee. In 2012, this policy replicates at the level of Brazil with the creation of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), which also produced documents guiding the teaching practice. This qualitative, bibliographical and documentary research analyzes documents of the programs previously mentioned. The object of study is the continuing teacher formation in the historical-dialectical methodological perspective, and it has as theoretical corpus the Freirean-Marxist referential that substantiates a critique of the rationality present in the analyzed documents. We have started from the denunciation that the bases of the rationality of the liberal perspective are expressed in the documents and demonstrate the social division of labor, leaving to the teachers the task of mere executors of the proposals of the PAIC and PNAIC. Our theoretical and methodological choices allowed us to verify that the official proposals are insufficient, although they contain interesting elements to the teacher training. The teaching category needs scientific, pedagogical and political training and thus, to develop a view that realizes education in its relation to the broad reality and the implications of this. In this case, any attempt of the teaching practice that tries to make a meaningful approaching of the curricular contents with the concrete reality, which is something that we consider of fundamental importance and that means a work with the curricular contents, can incur noncompliance of the immediate function reaching at the point of – as it has been said more often nowadays – to accuse the serious and committed pedagogical practice of ideological indoctrination. We encourage that the teaching category has an effective participation in the elaboration of the proposals of the training itself and this will only be achieved in a cycle of struggle, self-education.

Keywords: Teacher training; Liberal-Positivist Rationality; Teachers as intellectuals; Official proposals

Primeiras Palavras: a necessidade de uma percepção ampla de educação

Considerando uma percepção ampla de educação, que não “descole” a escola e os processos educativos dos desdobramentos sociais mais abrangentes, a reflexão que se segue – uma síntese de nossa pesquisa de mestrado¹ – defende que docentes, além da formação instrumental e didático-pedagógica, devem ter, na mesma medida, um pleno desenvolvimento

¹ Disponível em http://www.uece.br/maie/index.php/docmandownloads/doc_view/2241-?tmpl=component&format=raw acesso em 09/05/19.

contínuo de formação científica, social, política, crítica (FREIRE, 2014). Acreditamos que o educador e a educadora, assumindo-se como intelectuais, deveriam superar os limites utilitários de exclusivos cumpridores e cumpridoras de rotinas. Entendemos ser autêntica função do pedagogo e da pedagoga, pensar os problemas da educação, o que necessariamente conduz a uma reflexão sobre questões abrangentes (Freire & Guimarães, 2011).

Ao educador, enquanto intelectual, cabe pensar a educação em sua relação intrínseca com a realidade concreta, local e global (FREIRE, 1980). Nesse sentido, exige-se do (a) profissional uma ampliação lúcida e crítica do modo de ver sua função, o que demandará de si uma incursão sobre o conhecimento da realidade, partindo do empírico, para melhor apreendê-lo, percebendo o ato de conhecer em sua inteireza.

Compreendemos que os desdobramentos histórico-sociais devem ser conteúdos sistematizado e problematizado. Partimos, portanto, da seguinte questão: Seria possível pensar-vislumbrar, sem desconsiderar a instrumentalidade e a formação técnico-didática, uma educação continuada de docentes que seja autêntica formação social e intelectual que, assim, busque ver e sistematizar relações entre os conteúdos curriculares e a realidade feita de múltiplos determinantes?

Marx (2011) diz que se destacamos os elementos de sua conjuntura, sem fazer uma análise de suas múltiplas relações, teríamos apenas conclusões abstratas. Compreendemos que, se queremos uma educação lúcida e crítica, é preciso pensar dialeticamente, tanto a educação quanto a formação docente continuada. Para compreender dialeticamente, de acordo com o autor alemão, é preciso ir “além da representação caótica de um todo” (Idem, p. 54), dessa forma, faz-se necessário ao conhecimento da realidade concreta, compreendê-la como “uma rica totalidade de múltiplas determinações e relações” (Idem, ibidem). Sendo assim, propomos um pensar sobre a formação que entenda a impossibilidade de, a rigor, separar os conteúdos escolares e os procedimentos didáticos, dos muitos outros conteúdos advindos da conjuntura social.

Nessa perspectiva problematizadora de educação, propomos uma reflexão sobre a percepção de educação e, por conseguinte, de formação docente continuada apresentada pelo Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC que se desdobra no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. Desde já anunciamos que nosso texto fará uma crítica, não aos Programas como um todo, mas à assimilação liberal-positivista, desproblematizada dos processos de educação e formação.

Partindo de uma abordagem qualitativa recorreremos ao método dialético posto que, entendemos ser “tanto a natureza quanto a sociedade [...] compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si [...] condicionando-se reciprocamente” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 101). Estamos de acordo com Marconi e Lakatos quando estes dizem que tal lei de reciprocidade “leva à necessidade de avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, uma coisa, do ponto de vista das condições que os determinam e, assim, os explicam.” (2003, p. 102).

Estudamos alguns documentos norteadores do PAIC e PNAIC. São eles: O Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo (Ceará, 2006); Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará (Ceará, 2012); Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação (Brasil, 2015) e, por fim; PNAIC: Documento

Orientador (Brasil, 2017). Portanto, trata-se de um trabalho documental, mas, também bibliográfico, que buscará estabelecer um confronto com o referencial teórico-crítico freiriano-marxista.

PAIC E PNAIC: lógica simplista versus educação problematizadora

“Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores como intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados e questões de poder e controle.” (Henry Giroux)

No ano de 2004¹, devido aos altos índices de analfabetismo no Estado do Ceará², que não se diferenciavam significativamente dos índices nacionais, o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo (CCEAE). O Comitê foi constituído a partir de uma parceria entre diversas entidades, que envolveu mais de 300 pessoas e 15 instituições públicas e privadas. Destacamos, todavia, o compartilhamento entre o Estado, os Municípios, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial.

Três pesquisas foram desenvolvidas pelo CCEAE: (1ª) Diagnóstico da leitura e escrita dos alunos de 2ª série de escolas da rede pública do Estado do Ceará. (2ª) Identificação das condições e formas de organização do trabalho escolar e trabalho docente para garantir a alfabetização de crianças nas escolas cearenses. (3ª) Avaliação de programas e instituições de formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental (Ceará, 2006).

O CCEAE tinha como objetivo, por meio destas pesquisas, identificar os motivos do baixo desempenho das crianças no seu processo de alfabetização. Tais pesquisas duraram pouco mais de um ano e, em 2005 e 2006, estabeleceu-se a primeira fase das práticas do programa que envolveu parte dos municípios cearenses (56), dentre os quais o Crato³. Entretanto, só no ano de 2007 o PAIC⁴ foi efetivamente criado, já envolvendo a totalidade dos 184 municípios.

O Comitê, em suas pesquisas, trouxe-nos dados e constatações de grande importância. Para os propósitos do presente texto, destacamos três elementos que atravessam todo Relatório do Comitê. São eles:

(i) Os muitos fatores que podem interferir no aprendizado das crianças, como questões socioeconômicas, culturais e familiares.

Esta pesquisa partiu da compreensão de que os resultados do desempenho dos alunos em processo de alfabetização são frutos de múltiplos fatores, intra e extra-escolares, sendo necessário, portanto, considerar um conjunto de determinações que interagem e interferem no sistema educacional e que por sua vez impactam a escola e na sala de aula (Ceará, 2006, p. 73).

¹ Contexto político: O Estado do Ceará tinha como governador Lúcio Alcântara (2003-2007) do PSDB sucedido por Cid Gomes (PSB) que governou por dois mandatos (2007-2016).

² Em 2004, foi publicizado pelo SAEB que a cada 10 crianças que terminavam a 4ª série (hoje 5º ano) no Ceará, “mais de 7 delas têm gravíssimas dificuldades de leitura, quando 100% delas, em tese, já deveriam estar na plenitude de suas habilidades de leitura, não só de decodificação, mas de compreensão também do que lê” (Ceará, 2006, p. 24).

³ Cidade do Ceará onde atuamos na docência da Educação Básica.

⁴ Para maiores informações e detalhes sobre a estrutura e funcionamento do Paic como um todo sugerimos a leitura do Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará (CEARÁ, 2012) e dos materiais disponíveis no site do programa: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>

(ii) O desconhecimento de professores e professoras quanto a concepções e teorias de alfabetização.

Em resumo, de todo esse mosaico de métodos e práticas revelado, a pintura que se delineou expressa um raso nível de fundamentação teórica dos métodos e fragilidade nas práticas adotadas. Causou até um certo constrangimento às professoras o fato de serem perguntadas sobre as concepções dos métodos utilizados, uma vez que não conseguiam formular uma resposta congruente e fundamentada sobre os mesmos (Idem, p. 85).

(iii) A falta de hábito de leitura. Daí sua dificuldade na auto-formação.

“No que se refere a iniciativas de auto-formação voltada para sua área de atuação, verificou-se também que a maioria das docentes tem, de uma forma geral, um baixíssimo nível de leitura. Este nível torna-se muito crítico, quando se trata da literatura relacionada à alfabetização ou mais especificamente à leitura e escrita” (Idem, ibidem).

Tais dados, evidentemente importantes, demonstram uma realidade cuja necessidade de atenção e mudanças radicais se colocam. Contudo, o tratamento dispensado a tais constatações, a nosso ver, não são problematizados ou as sugestões e conclusões a que se chegam são pragmáticas, não ultrapassando os limites da lógica imperante no documento, que se pauta por uma racionalidade pragmática instrumental¹ de base liberal-positivista na qual a educação é percebida de modo fragmentado e reducionista.

Além do mais, os pressupostos teóricos do Programa se constituem acomodados à divisão entre trabalho intelectual e manual, onde às minorias cabem funções de “pensantes” e à absoluta maioria resta um trabalho de execução alienante e estranhado (MARX, 2010). Tal divisão social do trabalho; tem peso determinante e condicionante na formação e no desenvolvimento humano e chega com características especiais na educação formal.

Características essas que deram estímulo às inquietações acerca da temática do presente texto que surgiram a partir de nossa participação regular no programa oficial cearense (orientado pelo PAIC) de formação continuada que é nosso objeto. Todavia, somos remetidos à formação inicial uma vez que entendemos ser complementares, portanto, momentos inseparáveis da formação docente como um todo.

Formação inicial e formação contínua, embora não sejam a mesma coisa, se entrelaçam, ou ao menos deveriam. Todavia, no âmbito das políticas de formação docente se existem “programas de formação contínua, por parte do Estado, cujos resultados se perdem por não terem continuidade e não se configurarem como uma política de formação que a articula à formação inicial” (Pimenta, 2006, p. 39), ou seja, a formação inicial, onde geralmente se dá com mais ênfase a importante

¹ Estamos levando em consideração aqui, os estudos de Adorno e Horkheimer sobre a razão instrumental expostos na obra *Dialética do esclarecimento* (2014). Ao tratarem do tema os autores se referem a esse tipo de racionalidade como aquela que, dentre outras características, se confina em uma objetividade esmagadora, positivista, que, servindo à classe dominante, atua como perpetuadora do estado de coisas como estão e, por isso, opera como coisificadora do humano. De acordo com os autores, “sob o domínio nivelador do abstrato, que transforma todas as coisas em algo reproduzível” (idem, p. 23), tal razão opera uma redução de tudo a dados, números, à matemática. Nas palavras dos autores: “para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números passa a ser ilusão” (idem, p. 19). Dessa forma, tal racionalidade “põe de lado a exigência clara de pensar o pensamento” (2014, p. 32), posto que deposite sua “fé” cegamente apenas no que pode ser quantificável, mensurável e imediatamente analisado/tratado de modo técnico.

aquisição de teorias da educação: sociais, didáticas, metodológicas etc., deveria ser articulada com a formação em serviço. Entretanto, o que se vê, e o dissemos por experiência, é uma ruptura, uma descontinuação.

Articulada à prática, a formação continuada longe de ser treinamento de aplicação de “pacotes” deveria ser a associação de teoria e prática, o que deveria conduzir a percepção da docência enquanto atividade profissional que se realiza para além do contexto imediato de sala de aula. Todavia,

a cultura do ensino está centrada na sala de aula. Esta é a sua característica central, da qual deriva uma série de traços (orientação para o aqui e agora, conservadorismo e individualismo) que surgem e são realimentados pela experiência cotidiana de isolamento na aula, de tal modo que esta cultura se reproduz a si mesma. Centrar-se nesse âmbito privado das quatro paredes da classe gera a preocupação com os temas com ela relacionados, o único lugar em que o docente tem – acredita ter – amplo controle e que lhe ocupa a maior parte de suas energias e seu tempo na escola. Ao mesmo tempo, faz com que seja pouco atraente envolver-se em outros âmbitos que lhe são menos familiares e nos quais não se sente competente. (Blanco apud Contreras, 2002, p. 154, grifos nossos)

Tal cultura de ensino, centrada na sala de aula, é largamente forçada pelos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2016), e se constrói pela pressão que sofrem os professores e professoras para apresentarem resultados. Na medida em que se estabelecem verticalmente, metas e objetivos, e estes, nos limites da racionalidade técnica, são fixados nas instituições escolares, cabe aos docentes “se virarem” para dar conta do que é cobrado.

Torna-se, portanto, devido ao volume de pressão objetiva e subjetiva, mais seguro e viável ao (a) professor (a) não ter que se preocupar com nada que não seja a resolução de conflitos imediatos do “aqui e agora”. O problema que se coloca é que, na percepção das atuais macropolíticas em educação, cuja finalidade é “transferir as relações de mercado para dentro dos processos educacionais” (Freitas, 2016, p. 146), não cabe aos educadores e educadoras tomarem parte no desenvolvimento total do processo educacional. Aqui já encontramos o ponto de ruptura com a sólida formação inicial que deveria acontecer nos cursos de graduação.

Dentro desse mesmo espectro se coloca a lógica do PNAIC, que não ultrapassa a mesma lógica presente no PAIC. Impõem-se objetivos, métodos e conteúdos que baseiam os processos de gestão e ensino de acordo com a lógica privatista mercadológica – algo que vem se agravando com os atuais discursos conservadores que, por exemplo, baseiam instruções educacionais no código de defesa do consumidor¹. Os (as) docentes, postos de lado no debate desses objetivos, conteúdos e métodos, confinam sua atuação tão somente à aplicação e execução dos “pacotes”.

Assim, como vimos nos documentos referentes ao PAIC, podemos ver claramente, sem muito esforço o mesmo pragmatismo presente no que diz respeito às formações do PNAIC. De acordo com os documentos: “A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor” (Brasil, 2012, p. 31), assim,

¹ Como é o caso reflexões de Miguel Nagib, idealizador do Escola “sem” partido (Frigotto, 2017, Penna, 2017).

em cada encontro, sugere-se que sejam realizadas variadas estratégias voltadas para a reflexão sobre a prática [...]. Dentre essas sugestões, são encontradas atividades de produção oral e escrita de memórias, análise de recursos didáticos, análise de atividades e relatos de experiência, análise de sugestões de sequências didáticas, análise de instrumentos de avaliação e instrumentos de acompanhamento da aprendizagem das crianças, dentre outras. (Idem, ibidem)

Analisar a prática, teorizar sobre ela, ter sensibilidade para perceber o cotidiano escolar, compartilhar experiências e analisar experiências de outros; tudo isso é fundamental, imprescindível. Todavia, é apenas parte do que precisamos em nossa contínua formação. A percepção apresentada pelos documentos é a de que tudo o que o (a) profissional necessita para garantia de sua autonomia docente está dentro dos limites desse curto percurso, assim, na concepção do Programa “o professor alfabetizador [vai] ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar” (Brasil, 2017, p. 5). E prosseguem afirmando que a formação continuada do PNAIC, deve – “*garantir ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento*” (Brasil, 2015, p. 12, grifos nossos)

Isto é, ao professor e a professora, deve ser suficiente acumular uma espécie de “leque” ou como eles dizem “repertório de práticas” que garantam ao (a) profissional da educação, estar sempre pronto para lidar com as situações diversas que surgem em sala. Tal modo de pensar termina por operar em favor de uma percepção limitante ao que ocorre tão somente dentro da sala. Um dos documentos menciona que “os estudos realizados no PNAIC procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização” (Brasil, 2015, p. 53) que deveriam redimensionar a prática pedagógica.

É preciso, portanto, de acordo com a lógica presente, estar atento ao cotidiano escolar uma vez que dele surgem elementos que, analisados, deveriam munir o (a) docente de uma “maleta” repleta de instrumentos que possibilitarão uma melhor forma de desenvolver o trabalho. Isso tudo, consideramos fundamental, entretanto, coloca-se um limite aqui na medida em que se percebem as temáticas e questões que surgem do cotidiano escolar exclusivamente dentro da percepção técnico-didático-pedagógica.

O que queremos enfatizar aqui é que, do cotidiano escolar, não surgem apenas questões como avaliação, planejamento, interdisciplinaridade e currículo. No cotidiano escolar surge a fome, a violência, a pobreza, a precariedade de todo tipo, o abandono, a indisciplina que, por sua vez, condicionam os processos de ensino e aprendizagem.

Como lidar com tal realidade, fixados em uma percepção exclusivamente técnico-didático-pedagógica, ignorando, por sua vez a percepção mais ampla de mundo e realidade? Diante disso, Freire (2015, p. 63) nos auxilia quando diz que “o educador progressista percebe que a clareza política é indispensável, necessária, mas não suficiente, como também percebe que a competência científica é necessária, mas igualmente não suficiente”.

Portanto, compreendemos que as propostas formais oficiais, uma vez regidas pelo Estado, dificilmente ofereceriam, enquanto política educacional permanente, uma formação contínua realmente problematizadora e, por isso, crítica, que necessariamente deveria se dar a partir da conjugação entre formação teórico-científica, pedagógica e política. Entendemos, assim, ser

necessário “caminhar na contramão” (Freitas, 2011, p. 69), afinal, as ofensivas em favor da impossível despolitização da educação, que implicaria, na verdade, a politização conservadora da educação; estão cada vez mais intensas e atuais. Assim, consideramos imprescindível que profissionais da docência, comprometidos com o horizonte da emancipação humana, tomem a direção de sua própria formação não apenas pessoalmente e informalmente, mas de modo coletivo e sistemático.

Por mais que possamos presenciar avanços ou alguns elementos interessantes nas propostas oficiais de formação continuada, na realidade vigente, capitalista-neoliberal, sempre estas esbarrarão em limites intransponíveis dentro desse escopo teórico-perceptivo no que diga respeito a proposições que tenham como horizonte a transformação estrutural da realidade. Dessa forma acreditamos que se faça imprescindível que docentes tomem em suas mãos sua formação individual e coletiva, para além do Estado. “É preciso que a categoria de educadores tome em suas mãos a tarefa de se reeducar, através de seminários, cursos, etc.” (Freire *apud* Gadotti, Freire & Guimarães, 2015, p. 103), buscando o aproveitamento contínuo dos diversos *locus* de formação que se apresentam.

Considerações finais

“A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje.” (Paulo Freire)

No dia 26 de abril de 1996, Paulo Freire – na obra póstuma *Pedagogia da indignação* – disse que talvez nunca se tenha feito tanto pela despolitização da educação, como se vinha fazendo naquele tempo. Lembremo-nos: década de 1990, anos de entrada “livre” das ideias e políticas neoliberais no Brasil, sobretudo pelas mãos do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

No campo da educação, parece que a racionalidade presente é meramente instrumental, pragmática, pois não se tem tempo a perder. Assim, é preciso desenvolver habilidades e competências. É preciso cada vez mais “enxugar” o currículo, deixá-lo, sobretudo o das escolas públicas – cuja chancela é dada pelo Estado (comitê dos negócios mercadológicos) –, somente com o necessário para capacitar o futuro (a) empregado (a). Esse indivíduo não precisa saber história, não precisa conhecer a luta de sua classe, não precisa ter elementos em sua formação que lhe proporcione subsídios para discutir sobre a realidade e sua transformação, política etc. Isso tudo é visto como “ideológico”.

Entretanto, o discurso que ganha adesão da sociedade por seu caráter simplista, esvazia a Educação conferindo a ela, única e exclusivamente, caráter de educação imediatamente interessada e endereçada à composição das fileiras de cumpridores e executores nada estimulados a fazerem reflexões que não se circunscrevam ao seu campo de ação pontual.

Isto é, em prol do desenvolvimento do mercado, sem que isso seja tão explícito ao senso comum, esvazia-se a educação sob o discurso de que todos se mobilizam por ela. Não é uma peculiaridade dos anos 90 que a educação tenha servido ao mercado, todavia, nunca ela foi tão orquestrada e modificada “legitimamente” para atendê-lo. Portanto, dos anos em que Freire escreveu a citação acima para cá, de fato, nunca se fez tanto pela despolitização da educação. Investidas contínuas e as mais diversas para tentar inibir ou pelo menos diminuir a possibilidade de debate “perceptível pelo fato de que a sala de aula foi se transformando em um lugar de atuação automática e burocrática pela forma como as políticas são definidas” (Bárbara, Cunha, & Bicalho, 2017, p. 116). Assim, “lenta e sutilmente as preocupações com as metas a serem atingidas [...], as

provas de avaliação de desempenho, as cartilhas que devem ser trabalhadas com os alunos” (idem, ibidem) – norteadores das propostas oficiais mencionadas neste trabalho – “foram tomando conta do pensamento dos professores em detrimento do investimento na formação e reflexão” (idem, ibidem).

Diante disso, por estar em uma melhor posição de criarem condições de autoeducação, uma vez que a natureza de sua atividade seja intelectual, a categoria docente deve ser irredutível quanto tomar em suas mãos os rumos de sua própria formação tendo como horizonte a formação geral de cidadãos e cidadãs críticos e lúcidos. Quando falamos de estarem os (as) docentes em uma posição melhor de auto aprendizado, estamos nos referindo ao fato de que: primeiro, por mais deficitário que seja, tais profissionais possuem um mínimo de educação sistematizada, em segundo lugar, porque eles e elas ainda têm a ferramenta da luta sindical, pela qual podem se mobilizar pela transformação da educação. Entretanto, se a luta não se intensificar e se firmar, até a possibilidade de lutar será cada vez menor, já que muitos sindicatos atualmente desempenham mais papel burocrático do que de defesa de suas categorias profissionais, além de estarem sofrendo ataques contínuos para serem inviabilizados.

Em resumo, estamos aqui falando de um ciclo imprescindível: luta-se por transformação na educação enquanto se toma em suas próprias mãos a formação teórico-científica e pedagógico-política para, com isso, se instrumentalizarem para lutarem melhor. Como temos dito; a luta também é ferramenta de formação, dessa forma, não se aprende primeiro para lutar depois, se luta e se aprende a lutar melhor simultaneamente.

Referências bibliográficas:

- Adorno, Theodor W, Horkheimer, Max. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.
- Bárbara, I. S. M. S; Cunha. F. L. da. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In Frigotto, G (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 56-60.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador*. Brasília: MEC; SEB, 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Brasília: MEC; SEB, 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador*. Brasília: MEC; SEB, 2012.
- Ceará. Assembleia Legislativa. *Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar*. Fortaleza, 2006.
- Ceará. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. *Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará*. Fortaleza, 2012.
- Contreras, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- Freire. *Política e educação*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- Freire. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- Freire, P.; Guimarães, S. *Partir da infância: diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- Freitas, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.
- Freitas, Luiz Carlos de et. al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Frigotto, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In Frigotto, G (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 25- 40.
- Gadotti, M.; Freire, P.; Guimarães, S. *Pedagogia diálogo e conflito*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- Giroux, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Lakatos, E. M; Marconi, M. de A. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- Marx, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- Marx, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- Penna, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In Frigotto, G (Orgs.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.
- Pimenta, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo um crítico. In Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

A construção de sentidos para a profissão docente

Amanda Dihl Moraes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

amandadihlmoraes@gmail.com

Rui Trindade

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

trindade@fpce.up.pt

Resumo

Este trabalho objetiva identificar, interpelar e analisar o modo como docentes reformados interpretam o percurso profissional que realizaram, de forma a compreender como foram construindo significados e atribuindo sentidos ao seu trabalho como docentes.

O quadro teórico prioriza a compreensão sobre a construção das identidades profissionais docentes e o modo como estas se articulam com os paradigmas pedagógicos que sustentam o pensamento e a ação profissional dos professores, de forma a problematizar opções e decisões que determinam distintos modos de estar na profissão.

Assim é que este estudo assume o caráter exploratório construído a partir de entrevistas realizadas com quatro docentes já reformados que, à partida, entendiam que tiveram uma vida profissional com sentido.

Os resultados, pese as suas limitações, permitem identificar e compreender que fatores poderão contribuir para a construção de uma relação mais significativa com os desafios da profissão, ainda que uma tal possibilidade esteja sempre dependente da importância que se atribui às dimensões curriculares e didáticas e das transformações das práticas, no sentido da transição do professor instrutor para o professor como interlocutor qualificado. Outra contribuição é a reflexão mais ampla sobre as condições e as circunstâncias que potenciam e favorecem o bem-estar profissional dos professores.

Palavras-chave: *Docentes reformados; identidades profissionais docentes; ação profissional dos professores*

Abstract

This paper aims to identify, question and analyze how retired teachers interpret their professional path in order to understand how they were constructing significance and attributing meanings to their work as teachers.

The theoretical framework prioritizes the understanding of the construction of the professional identities of teachers and how they are articulated with the pedagogical paradigms that support the teachers' professional thinking and action, in order to problematize options and decisions that determine different ways of being in the profession.

Thus, this study assumes the exploratory character constructed from interviews conducted with four retired teachers who, at the beginning, understood that they had a professional life with meaning.

The results, despite their limitations, allow us to identify and understand what factors may contribute to the construction of a more meaningful relationship with the challenges of the profession, even if such a possibility is always dependent on the importance attributed to the curricular and didactic dimensions and the transformations of the practices, in the sense of the transition from teacher instructor to teacher as qualified interlocutor. Another contribution is the broader reflection on the conditions and circumstances that enhance and favor the professional well-being of teachers.

Keywords: *Retired teachers; teacher's professional identities; teacher's professional action*

Introdução

As inquietudes trazidas pela panorâmica educativa e, especialmente, o que trata do mal-estar docente como algo inevitável (Esteve, 1992; Jesus 2002) faz-nos ir ao encontro de docentes reformados que conseguiram significar seu trajeto profissional. A escola, lugar de oportunidades para este significar, cuja gênese histórica é trazida por Canário (2005). Na sua história encontramos uma escola das certezas, passamos pela escola das promessas e acabamos numa escola das incertezas, escola esta do hoje, onde envolta em silêncios e solidões (Correia & Matos, 2001). A construção identitária e a ação docente se inserem neste contexto.

Os paradigmas pedagógicos, sua influência na construção identitária docente e as novas formas de encarar o engessamento trazido pela ideia de inevitabilidade

A crise da profissão docente é algo que pode ser lida de forma distinta conforme o paradigma pedagógico que se utiliza para abordar tal crise.

No caso do *paradigma da instrução*, a crise da profissão docente pode ser vista como a crise do que Trindade (2009) designa por autoritarismo relacional e epistemológico dos professores. Neste caso, uma tal crise acentua-se em função quer das novas crenças e ideias que tendem a valorizar o protagonismo dos alunos quer dos objetivos que uma Escola, dita de massas, assume. Não sendo possível, nem desejável, resolver o mal-estar dos professores, à insistência na reabilitação da autoridade dos professores (Crato, 2006; Ribeiro, 2003; Valente, 2012) que só pode acentuar o referido mal-estar devido, em larga medida, ao processo de exploração inconsequente em que os professores se envolvem, gerando ou um estado de moratória permanente ou a construção de uma identidade profissional difusa. É que, como refere Lopes (2001), “o tempo presente já não se configura como um tempo de rotina do mesmo tipo do tempo de rotina do passado, o sentimento assim conseguido, como indicam os estudos do mal-estar docente, situar-se-ia num registo hiperdefensivo e tendencialmente estagnante” (p. 349).

No caso do *paradigma da aprendizagem* a crise da profissão docente associa-se a uma mudança que, de algum modo, corresponde à transformação de “definições nucleares” (idem, p. 353) acerca da profissão, sendo os professores assolados “pelo conflito, pela culpa, por sentimentos de ansiedade e dúvida de si” (ibidem). Será, sobretudo, em torno do “sentimento de perda de poder” (ibidem) que a crise se configura, o qual terá de ser compreendido em função do facto da profissão docente se encontrar “enraizada na necessidade de controle” (ibidem). Se o paradigma da aprendizagem recusa que a ação profissional dos professores seja vista como uma ação de controle, a crise é inevitável, sobretudo quando se constata o fosso existente entre a imagem do professor ideal e a perceção que este constrói acerca da pessoa que é e do trabalho que realiza. Se este é um problema que deriva dos equívocos conceituais do paradigma da aprendizagem, importa reconhecer um outro, igualmente, relacionado com estes equívocos e que tem a ver com um excesso de valorização dos “modos de relação com as crianças (baseados no *caring*)” (idem, p. 352) em detrimento dos “modos de as ensinar (baseados na competência ocupacional)” (ibidem). Esta é uma leitura que se relaciona com a tese avançada por Amélia Lopes, para quem “o investimento dos professores na profissão se organiza em torno de duas dimensões centrais, profundamente relacionadas com as duas dimensões do processo de profissionalização da atividade: os modos de relação com as crianças (baseados no *caring*) e os modos de as ensinar (baseados na competência ocupacional)” (ibidem).

O contributo do *paradigma da comunicação* para quebrar o impasse em que o paradigma da aprendizagem tem vindo a colocar os professores pode ser, então, decisivo, já que, em primeiro lugar, contribui para superar dicotomias estéreis, nomeadamente entre cultura e cognição, entre qualidade das relações interpessoais e do ensino, ou entre desenvolvimento pessoal e social e aprendizagem. Em segundo lugar, e pelas razões que atrás foram enunciadas, o paradigma da comunicação, ao contribuir para que os professores sejam desafiados por uma atividade que valoriza os alunos nas suas singularidades e, sobretudo, a relação entre estes e o património cultural “dito” comum (Cosme, 2009; Trindade & Cosme, 2010), contribui para que assumam uma outra relação com o seu conhecimento profissional, com os seus colegas e o próprio mundo e comunidade envolventes. Neste sentido, o paradigma da comunicação abre as portas para que, os professores, como afirma A. Lopes (2001), possam reinventar a sua identidade como profissionais no “registo da esperança como um encontro entre uma identidade pessoal cada vez mais fortalecida (capaz de sofrimento) e um contexto interativo suficientemente estruturado e suficientemente flexível para permitir a inter-estruturação dos sujeitos e das situações” (p. 106).

Em suma, a crise da identidade profissional dos docentes não se enfrenta por via do refúgio no passado ou simplificando a abordagem de uma profissão paradoxal e contraditória. Se o autoritarismo como traço relevante da profissão não é solução, também não o é a recusa de um poder do qual não se pode abdicar, sob pena de trair a profissão. Daí a importância do paradigma da comunicação, para o qual, não é o poder docente que se discute, mas para que é que um professor necessita do mesmo e como o exerce (Trindade, 2009). Trata-se de uma opção que é congruente com a perspectiva de Lopes que, a partir de Giroux, defende que a resolução da crise da identidade profissional dos professores obriga à assunção de iniciativas que devem ser concebidas “contra a perda crescente do poder dos professores sobre as condições do seu trabalho e a favor do papel do professor como profissional de reflexão por oposição ao papel instrumental e técnico que o discurso da modernidade insiste em oferecer-lhe” (Lopes, 2001, p. 350).

Metodologia

O projeto de pesquisa desenvolvido, dados os seus objetivos e características, enquadrou-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, o que permite dizer que houve uma rutura com o paradigma cartesiano (Santos, 2001), qual segundo Amado (2017), é um paradigma que considera

importante a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem. Procura-se o *que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados. [...] ao mesmo tempo, reconhece-se que este fenómeno é contextual, isto é, constroi-se e estabelece-se em relação a outros significantes. [...] A investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem isolar o contexto ‘natural’ (histórico, socio-económico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados). (Amado, 2017, pp. 42-43)

Estamos perante um modelo de investigação que é suficientemente humano para não oferecer prescrições e suficientemente científico para não se circunscrever ao investimento da procura de regularidades (Hadji & Baillé, 2001), de forma a afirmar a importância epistemológica do contexto e das singularidades dos atores entendida como propriedade de si. Um projeto de investigação em educação é um projeto que toca a condição humana de investigadores e investigados, os quais, por sua vez, terão que ser vistos como entidades que se enquadram não só em determinados contextos de vida como, também, num tempo histórico que os configura.

Buscou-se, através das narrativas autobiográficas dos sujeitos investigados, compreender os fatores e as condições que afetaram suas trajetórias profissionais e o modo como atribuíram significados e sentidos a elas e ao trabalho que realizaram como docentes. Trata-se de uma decisão coerente com o paradigma fenomenológico-interpretativo e da centralidade ao “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Uma decisão que se encontra fundamentada na literatura (Goodson, 1992, 2004; Huberman, 1992; Hameline, 1999; Ben-Peretz, 1992) e que permite tomar decisões acerca da estratégia a seguir e dos dispositivos de investigação a implementar. Ainda que a experiência de cada um seja a experiência de cada um, não deixa de exprimir a cadência, o ritmo e as vicissitudes do tempo em que se viveu, para além de permitir servir de referência à reflexão sobre a vida de todos e de possibilitar a emergência de processos dialógicos com outros discursos e outros argumentos.

A constituição dos sujeitos-alvo deu-se por um *entrevistado A*, docente graduado em Filosofia e com o mestrado e o doutoramento em Ciências da Educação. Foi professor do antigo “Ciclo Preparatório” do Ensino Secundário, e afirmou-se, sobretudo, como professor do Ensino Superior. De uma *entrevistada B* que foi, sobretudo, uma Educadora de Infância, ainda que tivesse outros cargos em contextos distintos daqueles que conhecemos por Jardim-de-Infância. De uma *entrevistada C* formada em Filologia Românica das Línguas Portuguesa e Francesa, professora de Ensino Secundário e durante alguns anos, docente do Ensino Superior, onde atuou como supervisora de Estágios. Por fim, uma *entrevistada D* que foi, sobretudo, professora de Primeiro Ciclo, ainda que, como professora reformada, tenha estado ligada a diversas instituições do Ensino Superior, no âmbito da formação de professores.

O estudo exploratório que produzimos foi concretizado através de entrevistas semidiretivas. Para Quivy e Campenhoudt (1998) dizem que a entrevista possibilita fazer a “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos aos quais se veem confrontados: os seus sistemas de valor, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193). Ela é o “resultado de uma com-posição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas (Ferreira, 2014, p. 171). Foi ela quem nos permitiu aceder a um conjunto de informações que nos deixaram materializar o *corpus* de análise.

Construímos um guião de entrevista que privilegiasse os sujeitos a falarem da construção de seu trajeto profissional, seguindo um friso cronológico que permitisse revelar a sequência evolutiva da carreira de cada um e, tal como García (1999) defende, tendo em consideração os trabalhos realizados por Sikes (1985), Huberman (1990), Burke (1990) e Leithwood (1992), valorizaram-se, também, alguns episódios anteriores à entrada na profissão e outros, ainda, que pudessem contribuir para o esclarecimento dos percursos profissionais realizados e do modo de os interpretar.

A Análise de Conteúdo se define como “uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo (...) do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Amado, Costa & Crusoé, 2013). Trata-se de uma metodologia que se constrói em função de um conjunto de etapas que Bardin (1979) define através de um conjunto de procedimentos. Trata-se de um processo que implica que o investigador tenha de selecionar afirmações ou de realizar inferências que devem submeter-se ao seguinte conjunto de regras que Amado, Costa e Crusoé, (2013) definem como exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

Análise e discussão dos resultados

Sendo este um estudo exploratório (Piovesan & Temporini, 1995) importa ser prudente nas conclusões dos seus resultados. Não permitem definir perfis ou tendências nem sequer estabelecer quaisquer teses, só é possível identificar um conjunto de fatores que servirá de referência ao aprofundamento da reflexão, a qual não poderá ser dissociada da literatura que tem vindo a ser produzida.

O fator mais relevante e que, de algum modo, é um dos fatores que atravessa os depoimentos recolhidos, é aquele através da qual se revela a *intencionalidade educativa* dos entrevistados. Apesar das suas particularidades e das singularidades dos diferentes percursos profissionais, um dos elementos mais consistentes dos seus discursos tem a ver com a expressão de uma tal intencionalidade, à qual subjaz uma perspetiva curricular e pedagógica que, de um modo geral, tem um denominador comum: a recusa do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Neste sentido, os depoimentos caracterizam-se por uma coerência onde o reconhecimento das crianças e dos jovens como atores educativos adquire uma centralidade evidente nos mesmos. Daí a importância que se atribui às atividades e aprendizagens significativas, como condição de projetos educacionais que se assumem como processos de empoderamento pessoal, social e cultural, o que parece contribuir para se definir a *profissão docente* como uma profissão *intelectualmente desafiante*. Será esta leitura da profissão que, possivelmente, explica a insatisfação de alguns dos

entrevistados, relacionada com a exploração de alternativas e a procura de soluções consequentes. Uma insatisfação que, assim, parece ter estimulado a sua *proatividade profissional*.

Ainda que os depoimentos nos mostrem como os entrevistados assumiram riscos e enfrentaram situações marcadas por alguma *incerteza*, uma tal disponibilidade não parece ter sido *fonte de desgaste*, ainda que possa ter estado na origem de momentos de angústia profissional que, no entanto, não conduziu a situações de mal-estar estruturante. Pelo contrário, o que se constata é que, por exemplo, no caso da entrevistada B, há uma espécie de encantamento pela profissão, ainda que não se possa desvalorizar a hipótese que um tal encantamento possa relacionar-se com o trabalho que realizou num conjunto de jardins de infância, localizados em zonas desfavorecidas. No caso da entrevistada D é mais a urgência da militância pedagógica que se afirma, a qual está presente, contudo e de forma mais ou menos visível, na vida de todos os entrevistados. Não cremos, no entanto, que estejamos perante qualquer tipo de voluntarismo inspirado (Correia & Matos, 2001), mesmo que seja necessário reconhecer que, com exceção do entrevistado A, as entrevistadas B, C e D encontraram em *associações pedagógicas* o suporte necessário para realizarem a sua obra educativa. Uma tal opção que é uma opção estruturante da vida destas entrevistadas não poderá ser lida, contudo, como expressão de qualquer tipo de voluntarismo inspirado, tendo em conta que este registo profissional tende a definir-se, em primeiro lugar, mais em função da generosidade do que da reflexividade (Cosme & Trindade, 2008); em segundo lugar, a propor um tipo de ação profissional que conduz os professores ao transbordamento de funções que Nóvoa (2005) denuncia e, por fim, à afirmação de ambientes onde as interações entre pares tendem a exprimir o que Thurler (2001) define como *uma cultura da balcanização* no seio das escolas, onde grupos de docentes cooperam entre si, em nome do seu envolvimento em projetos de inovação pedagógica, de forma distante e, por vezes, suscitando a hostilidade do resto da comunidade docente.

Sendo possível identificar a *generosidade política e social* como pressuposto do pensamento e da *intervenção educativa* dos entrevistados, é possível afirmar, também, que uma tal generosidade, mais do que modelar esse pensamento e essa intervenção, apenas os inspirou a prosseguir. Esta situação leva-nos a concluir que sendo uma condição necessária não é uma condição suficiente para explicar a natureza das suas opções profissionais. Trata-se de uma conclusão que se baseia nos discursos dos entrevistados que tendem a circunscrever-se a um *registo curricular e pedagógico* para falarem da sua vida profissional. Mesmo a entrevistada B, que valoriza a importância de algumas das suas experiências que tiveram lugar em bairros degradados, aborda essas vivências em função mais da sua dimensão educativa do que propriamente em termos de uma atividade de profilaxia social. Por fim, importa chamar a atenção, por exemplo, para o depoimento da entrevistada C e o modo como nesse depoimento se refere à relação com os colegas e ao cuidado que assume em lidar com as tensões que o tipo de atividade que promove pode gerar. Perante um tal testemunho não nos parece que estejamos perante a afirmação de uma cultura profissional que suscite a balcanização.

Um outro fator relevante tem a ver com a importância que os entrevistados atribuem à *colegialidade docente* como condição de uma vida profissional significativa, na medida em que são as interações entre pares que lhes permite usufruir da oportunidade de assumirem práticas reflexivas consequentes. São estas práticas que lhes fornecem suporte técnico e emocional, favorecendo interlocuções que apoiam e potenciam a sua capacidade de pensar sobre os desafios educativos e de lhes responder de forma sucedida. Neste caso, consideramos que os depoimentos dos entrevistados permitem sustentar a tese de que as interações com os outros são condição necessária para que se possam alimentar as *ambições curriculares e pedagógicas* que todos os

entrevistados dão mostras. Pode até considerar-se que a ausência de tais ambições é uma razão plausível que poderá explicar porque é que há professores que dispensam as relações de colegialidade com os seus pares.

O último fator que pensamos que o nosso estudo tende a valorizar diz respeito à importância que assume o *reconhecimento*, por parte dos outros, como fator potenciador de uma vida profissional gratificante. O entrevistado A mostra-nos isso quando se refere aos almoços de convívio com os seus antigos alunos da Escola do Magistério que dirigiu. As entrevistadas B e C também abordam a problemática do reconhecimento, mesmo que de origem diferente, quando a primeira é convidada para trabalhar no Ministério da Educação ou como orientadora de estágios numa Escola Superior de Educação e a segunda recebe convites para trabalhar no estrangeiro e, igualmente, para ser supervisora de estágios na universidade. A entrevistada D parece obter o reconhecimento quando, entre outras coisas, se refere ao prestígio do avaliador do projeto em que esteve envolvida, conferindo-lhe uma credibilidade que suscita aquele reconhecimento.

Se este estudo tem alguma importância, a mesma tem a ver com a *centralidade* que todos os entrevistados atribuem à *dimensão curricular e pedagógica* do seu trabalho como condição de bem-estar profissional. Este é, na nossa opinião, um dado muito relevante, tendo em conta, por exemplo, como esta dimensão foi esquecida no estudo recente que Varela (2018) coordenou sobre o mal-estar docente, o que constitui um problema, entre outras coisas, um problema concetual, na medida em que, como se infere das entrevistas que realizamos, essa é uma *dimensão nuclear da reflexão sobre este fenómeno profissional*. A abordagem em retrospectiva que os entrevistados produziram e que corresponde a um balanço gratificante da sua vida como professores é naquela dimensão que encontra um dos fatores mais decisivos que permitem explicar esse balanço.

Em aberto fica, contudo, um conjunto de questões relacionadas com o papel da *militância cívica*, do enquadramento dos entrevistados em *associações profissionais* de natureza pedagógica ou da *vivência de situações históricas* que potenciam a construção de uma relação com a profissão docente mais plena. São questões a explorar em próximos trabalhos, de forma a discutir-se se a construção de uma tal possibilidade exige que os docentes se encontrem vinculados aquelas associações, se afirmem como militantes de causas cívicas ou que tenham tido uma educação, familiar e não só, que favoreça essa possibilidade.

O que podemos concluir é que a militância cívica, o vínculo a associações profissionais de natureza pedagógica, a vivência política, social e pessoal no período histórico relacionado com a *democratização* do país ou, ainda, algumas particularidades da educação pessoal são fatores que explicam e sustentam os depoimentos dos entrevistados e determinaram as suas opções. Isto não significa que possamos afirmar que estes sejam vistos como fatores universais que possam explicar as razões que conduzem as professoras e os professores a construir um sentido mais pleno para a profissão que abraçaram.

Estamos perante fatores a considerar, na medida em que tendem a influenciar uma postura onde se salienta a importância das *intenções curriculares e pedagógicas explícitas* e da *reflexão* que conduz a que tais intenções se afirmem, as quais pressupõem um *investimento intelectual e relacional* que me nos parece uma imagem de marca dos professores que olham para a profissão de forma gratificante. Trata-se, no entanto, de fatores que podem emergir noutras situações e noutras circunstâncias. Neste âmbito, só queremos chamar a atenção para a importância do *reconhecimento profissional* como um último fator a valorizar, o qual se afirma como um fator que tem de ser abordado nos seus aspetos endógenos e nos seus *aspetos exógenos*. Ou seja, é um

fator que obriga as instituições e as lideranças a refletir sobre o que podem fazer para gerir esse reconhecimento, mas também os próprios docentes a compreender como poderão tomar consciência da importância do trabalho que produzem.

Apreciações conclusivas

Este foi um trabalho através do qual se visava identificar e compreender que fatores poderão contribuir para que os professores construam e estabeleçam e uma relação mais significativa com os desafios da profissão e com a profissão, em si.

Trata-se de um trabalho que, baseado na literatura disponível, se defrontou com o fato da profissão docente tender a ser vivida como um estado de silêncios e sofrimentos (Correia & Matos, 2001), o que, como o referimos, conduziu Nóvoa (1999) a defender que os tempos são para refazer identidades, buscando “no interior da profissão os estímulos que muitas vezes só buscam ser percebidos vindos do exterior da mesma (económicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc.) (idem, p. 24).

Foi este o conselho que seguimos, aprofundando o desafio e, sob a inspiração da obra de Lopes (2001), balizamos a reflexão sobre as funções exetáveis que deveriam ser atribuídas aos professores e os compromissos profissionais estabelecidos, pretexto para abordar a denominada crise da identidade profissional docente e as razões da mesma ou, melhor dizendo, para abordar alguns dos tipos de discursos que se produzem sobre as razões da mesma. Constatamos que, por isso, uma tal crise pode assumir configurações distintas, conduzindo os professores a explorar outras possibilidades de ser professor, quando reelaboram a docência pelos princípios de profissão docente e priorizam sua reconstrução identitária por via do que Lopes (2009) define como *construto ecológico*. Uma outra forma de estar que, considerando suas questões biográficas, buscam compreender a crise das relações sociais modernas como uma crise que os leva a repensar os contextos de trabalho de forma a permitirem refletir sobre as relações entre self e estrutura social que torna imperativo os momentos de tensão e permite um não retorno a consensos antigos; refletir sobre a relação de intergrupos que torna imperativo a existência de momentos de conflito e do rever da cultura do silêncio (rotinas); e, por último refletir sobre as representações sociais que torna imperativa a modificação das práticas, sem alma que lhes dêem sentido, e da eficácia, que lhes fazem operantes, para acabar com momentos de mal-estar. (Lopes, 2007). Neste dado momento debatemo-nos com a pertinência da decisão de transitar do professor instrutor para o professor facilitador como uma falsa resposta cujo impacto no modo como os professores se percebem, enquanto profissionais, seria catastrófico, dado que ao ignorar as relações de poder na sala de aula, como relações constitutivas dos acontecimentos que aí ocorrem, contribuiria para iludir um fator incontornável da reflexão. Daí que se tenha recorrido a Cosme (2009), a autora que propôs a afirmação do professor como um interlocutor qualificado, para encontrar a questão que me interessava responder: Como é que os docentes constroem uma relação com a profissão mais gratificante e significativa?

Foi com esta questão que tentamos compreender como quatro docentes reformados, provenientes dos mais diversos ciclos educativos, selecionados por assumirem que a sua vida profissional é entendida, por eles, como gratificante, abordavam a profissão, do ponto de vista da percepção que foram construindo sobre a mesma, dos desafios vividos e das respostas que foram produzindo. Isto permite-nos, agora, constituir este balanço que tem como referência a reflexão teórica que produzimos sobre a profissão docente e o modo de pensar esta profissão.

Num tempo como aquele em que vivemos, temos de reconhecer que somos mais ambiciosos, colocamo-nos perante desafios inéditos, em comparação com os desafios que nos propúnhamo-nos e nos propunham, tempos atrás. As nossas escolas estão mais diversas, os nossos objetivos complexificaram-se, as expectativas são outras, logo seriam necessários outros modos de pensar o trabalho, as relações e a profissão. Daí que os depoimentos dos nossos entrevistados tivessem uma grande importância, dado que nos poderiam ajudar a compreender como é que exerceram a profissão, de forma a encontrar sentidos que lhes permitiram evocá-la como uma experiência profissional significativa.

O estudo realizado permitiu confirmar que uma das razões que explica a perceção de sucesso profissional dos docentes passou pelo seu distanciamento face ao paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010), uma possibilidade que Cosme (2009) propõe para que os professores possam abordar a profissão de forma mais gratificante. Trata-se de uma recusa que deverá ser relacionada com o estatuto que aqueles entrevistados atribuem aos alunos, à funcionalidade dos saberes e das ações intelectuais que estes suscitam ou à importância que atribuem aos colegas nos seus quotidianos. Estes parecem afirmar-se como um recurso emocional e pedagógico que assumem um papel decisivo quando os docentes se afirmam pelas suas inquietações e dúvidas. Diríamos que, neste caso, a insatisfação não é fonte de mal-estar, mas condição de um processo de procura que, sem o apoio dos pares, continuaria a sê-lo. Deste modo, confirma-se, também, o que defende Lopes quando afirma que a mudança nas identidades profissionais dos professores é uma mudança num ambiente de “trabalhar e aprender em conjunto” e “de formação centrada e baseada na escola” (Lopes, 2001, p. 399), o que nos mostra que não há solução para enfrentar a necessidade de reconstruir as identidades profissionais docentes dissociada da reflexão sobre as representações e as decisões curriculares e pedagógicas assumidas pelos professores.

Teremos de reconhecer, no entanto, que o nosso estudo, dada a sua natureza exploratória que tem a ver, também, com o número de entrevistados que selecionamos, não aborda as implicações nem da cultura institucional das escolas, nem do tipo de gestão que aí se pratica, nem, igualmente, das condições de trabalho dos docentes, não porque se desvalorize estes fatores mas porque, nos seus depoimentos, os entrevistados não valorizaram muito estas dimensões do seu trabalho. A reflexão sobre os efeitos e o impacto das políticas educativas também está ausente dos mesmos depoimentos, o que não poderá ser lido de imediato como uma desvalorização, da parte dos entrevistados, sobre um tal impacto. Tendo em conta os seus discursos e as vivências que os mesmos expressam não nos parece que possamos afirmar que, para estes docentes, as políticas educativas não contam. Provavelmente, a ausência de reflexões tende a exprimir uma atitude profissionalmente proativa. A mesma atitude que poderá explicar, também, que as implicações da cultura institucional, do tipo de gestão das escolas e das condições de trabalho dos docentes não sejam explicitamente referidas.

Como já o referimos, os entrevistados viveram como docentes um período singular da história do sistema educativo português. Não tiveram, por exemplo, problemas de emprego e não viveram situações de precariedade profissional de longo prazo, o que significa que a reflexão que produzimos não poderá ser generalizada, ainda que nos possa permitir propor hipóteses, identificar fatores ou definir tendências que servirão de referência para se proporem e produzirem outros trabalhos. Mesmo assim, é possível considerar que este trabalho permite demonstrar que quer a denominada crise docente quer as respostas que se propõem para as mesmas não deixa de refletir a crise de pensar a educação e as escolas nas sociedades contemporâneas (Correia, 1998). Por isso, é que a reflexão que propomos, a partir de Trindade e Cosme (2010), sobre os três paradigmas

assume uma importância nuclear para fazer avançar a reflexão que, através deste trabalho, se propõe.

Referências bibliográficas:

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, P., Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In Amado, João (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70: Lisboa
- Ben-Peretz, M. (1992). Episódios do passado evocados por professores aposentados. In Nóvoa, António (Org.), *Vida de Professores* (199-214). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005) *O que é a escola? Um olhar “sociológico”*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J., Matos, M. (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.
- Correia, J. (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Cosme, A., Trindade, R. (2008). O voluntarismo inspirado: Contributo para uma reflexão. *A Página da educação*, ano 17, nº 175, 11.
- Crato, N. (2006). *O ‘Eduquês’ em discurso directo: Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Ferreira, V. (2014). Artes de entrevistar: Composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Torres, L., Palhares, J. (Eds.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (165-195). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- García, C. (1999). *Formação de Professores:– Para uma Mudança Educativa*. Porto Editora: Porto.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, António (Org.), *Vida de Professores* (63-78). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hadji, C., Baillé, J. (2001). Inteligência da “coisa educativa”. In Hadji, Charles & Baillé, Jacques (Orgs.), *Investigação e Educação – Para uma “nova aliança” – 10 questões acerca da prova* (11-24). Porto: Porto Editora.

- Hameline, D. (1999). O educador e a ação sensata. In Nóvoa, António (Org.), *Profissão Professor* (35-62). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo da vida profissional dos professores. In Nóvoa, António (Org.), *Vida de Professores* (31-62). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem estar docente: Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2007) La construcción de identidades docentes como cosntructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 11(3). Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711307>
- Lopes, A. (2009) Teachers as professionals and teacher's identity Construction as a ecological construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475.
- Nóvoa, A. (1999) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA.
- Piovesan, A., Temporini, E. (1995). Pesquisa exploratória: Procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 318-325.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, G. (2003). *A pedagogia da avestruz: Testemunho de um professor*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. (2001). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Trindade, R., Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Valente, G. (2012). *Os anos devastadores do eduquês: Contributos para a História da Educação depois do 25 de Abril*. Lisboa: Gradiva.
- Varela, R. (2018). Desgaste na profissão docente – burnout: Divulgação dos resultados do estudo sobre “As condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE)”. *Jornal da Fenprof*, nº 294.

A inclusão de estudantes indígenas com deficiência: experiências do PIBID Diversidade nos Povos Pankararu e Entre Serras

Ana Maria Tavares Duarte

Universidade Federal de Pernambuco

familliaduarte@uol.com.br

Raianny Kelly Nascimento Araújo

Universidade Federal de Pernambuco

raianny_kelly@hotmail.com

Vera Creusa de Gusmão do Nascimento

Universidade Federal de Pernambuco

veracgn@hotmail.com

Resumo

Ao fazermos uma incursão na história da humanidade podemos perceber que o lugar reservado a pessoa com deficiência sempre foi o da invisibilidade e do silenciamento. Ao se tratar de inclusão nos povos indígenas esta questão requer olhar atento e diferenciado, pois a história também delegou a estes, um lugar de opressão e secundarização. Neste sentido, este trabalho busca apresentar parte das experiências desenvolvidas no PIBID¹ Diversidade da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. O PIBID Diversidade é um projeto parte da Licenciatura Intercultural Indígena, tendo como objetivo central o fortalecimento da Educação Escolar Indígena e é um dos propulsores da temática da inclusão. Dentre os 12 povos indígenas de Pernambuco, fizeram parte desse projeto os povos: Pankararu e Entre Serras. O programa além de ter propiciado diversos processos formativos para as comunidades indígenas, teve como objetivo conhecer se haviam e quais as necessidades educacionais especiais das crianças matriculadas nas escolas onde lecionavam os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena, tendo em vista que, se existiam, esses sujeitos permaneciam na invisibilidade. Temos como referencial teórico: Mantoan (2013); Declaração de Salamanca (1994); Constituição Federal (1988) a qual traz a educação como direito de todos. Diante de tal realidade o PIBID desenvolveu uma proposta de trabalho na qual materializou o direito a educação para todos, levando a educação inclusiva aos povos indígenas. A metodologia utilizada foi pesquisa-ação, tendo como primeira atividade o diagnóstico da realidade populacional dos estudantes indígenas matriculadas nas escolas. Diagnosticando quantos alunos haviam e quais as deficiências, das crianças matriculadas nas escolas parte da pesquisa. Na ação diagnóstica realizada nas 13 escolas, haviam 41 alunos com deficiência, sendo 39%

¹Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do MEC.

com Deficiência Intelectual, 29% com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, 12% com Deficiência Física, 9% com Surdez, 7% com Baixa Visão, 2% com Dislexia. Depois de identificado o contingente desses estudantes e distribuídos quanto a deficiência apresentada, foi planejada as ações de formação dos professores através de um curso semipresencial e dos seminários realizados nas comunidades indígenas. Através deste trabalho, foi possível perceber que as crianças indígenas com deficiência permanecem na invisibilidade pela ausência de uma educação inclusiva, de fato, a qual demanda não apenas o acesso, mas a permanência qualitativa destes sujeitos na escola, tendo garantido: acessibilidade, profissionais com formação adequada, materiais didáticos adaptados, além da quebra das barreiras subjetivas, dentre elas a do preconceito.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Inclusão; PIBID

Abstract

By studying the human History, it is concluded that disabled people have always been treated as invisible and have been silenced. Observing the matter of indigenous people social integration, it's possible to notice similar issues because they have, as well, suffered oppression e have been put in second plan. Therefore, this paper shows some experiences developed by PIBID 1 Diversity at Federal University of Pernambuco – Academic Center of Agreste. PIBID Diversity is an Indigenous Intercultural Degree project and its main objective is to empower Indigenous School Education and to propel the integration theme. Among the 12 indigenous peoples of Pernambuco, 2 were part of the project: Pankararu and Entre Serras. The program's purpose, besides providing diverse formative processes for indigenous communities, is to get to know if indigenous children enrolled in an Indigenous Intercultural Degree institution have any special education needs. If there are special needs, those people remain invisible to the society. Theoretical Frame of Reference: Mantoan (2013); Declaration of Salamanca (1994); Brazilian Republic Constitution (1988), which has established education as an individual right, taking inclusive education to indigenous peoples. The methodology used is research-action. The first activity was to diagnose the indigenous students' reality by knowing how many of them were registered and which disabilities they have. In the diagnose action carried out in 13 schools, there were 41 disabled students: 39% with intellectual deficiency; 29% with Attention Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD; 12% whit physical disabilities, 9% of them with hearing disabilities; 7% with visual impairments, 2% with dyslexia. Once the contingent fo those students had become acknowledged and, as well, separated by their disabilities, qualification programs were planned for the teachers by semi-distance courses and seminars performed in indigenous communities. By this paper it's possible to realize that indigenous children whit disabilities remain invisible for the society due to the inexistence of an inclusive education system. To make it work it demands not just the access to school, but a qualitative permanence of the students at school by ensuring accessibility, appropriate trained professionals, adapted learning material to specific disabilities and break down individual barriers like prejudice

Keywords: school indigenous; education; inclusion; PIBID

Introdução

Este trabalho é fruto das vivências do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) no Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru- PE. Ao analisarmos a formação de professores no Brasil, sabemos que esta é alvo de uma série de secundarizações e que acaba por não atender as demandas específicas do exercício da profissão docente. Se olharmos especificamente para os grupos minoritários, incluindo aqui os povos indígenas, percebemos que os processos formativos não contemplam as especificidades culturais e étnicas destes. Pensar em uma educação indígena específica e diferenciada é afirmar os direitos humanos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como o direito a liberdade de pensamento, crença e religião, como também liberdade de opinião e expressão, a igualdade e o acesso ao serviço público. Sendo assim, compreendemos esta educação específica é a garantia de um direito humano que busca a construção da cidadania indígena.

A história dos povos indígenas brasileiros é marcada pela violência, seja física ou cultural, tanto no período colonial quanto no império, poucas as comunidades indígenas que resistiram a expansão das vilas e cidades. A partir da segunda metade do século XX o movimento de diminuição da população indígena muda, o que antes era de diminuição da população passa a ser crescimento, oportunizado graças as medidas de saúde e da mudança do olhar sobre aos índios, que recebem através de sua luta e das mudanças da conduta do Estado, frente às ações que afirmam a necessidade da melhoria de vida para as comunidades indígenas e também da população acadêmica, o que oportunizou a visibilidade como povos que tinham sua própria cultura, crença e valores, os quais demandam respeito e valorização.

A licenciatura intercultural indígena é fruto dos movimentos de luta indígena e coloca-se como um instrumento para efetividade da garantia da educação indígena pública e de qualidade, já que busca a formação de professores indígenas oriundos das próprias etnias, respeitando assim a identidade e peculiaridades dos povos.

Os processos formativos respeitam os tempos e os modos diversos de fazer educação para os indígenas e buscam estabelecer pontes entre as vivências das comunidades e as especificidades da natureza das escolas, garantindo o princípio da interculturalidade, previstos nos marcos legais em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena, com o parecer CNE/CP 10/2002 de 11 de março de 2002 e o Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado em 13/06/2012 (Brasil, 2012). De acordo com esta legislação é imperativo que as escolas indígenas desenvolvam processos educacionais que contemplem os modos de ser, viver, pensar e produzir, proporcionando diálogos interculturais.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Busca conceder bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas), possibilitando assim o desenvolvimento dos processos formativos dos licenciandos, estando estes imersos nas comunidades que futuramente exercerão à docência. Nesse sentido, o PIBID diversidade é composto por diferentes subprojetos de intervenção, tem como objetivo vincular diversas práticas e saberes para contribuir com a articulação Comunidade e Universidade, buscando a valorização e

reconhecimento dos saberes próprios dos povos indígenas, unindo os aspectos teórico-práticos exigidos no processo de formação inicial e na atuação dos pibidianos na educação básica.

A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Escolar Indígena

A formação de um bom profissional depende também das vivências sociais, culturais e políticas que estes trazem consigo e que estão imersos, além da realidade do sistema de ensino. Valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, pode desenvolver nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais e sobre as formas que articulam seu desenvolvimento pessoal e profissional durante o desenvolvimento da carreira docente. O que possibilita construir sua identidade através dessas experiências.

Nessa perspectiva, a identidade profissional não é algo estável ou fixo, ou ainda um produto, é sim “um lugar de lutas e de conflitos” e “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16). É esse *dever* que nos possibilita refletirmos constantemente sobre a prática e nos colocarmos enquanto protagonistas da nossa formação.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos, de métodos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25).

Contudo, os saberes da experiência não se propagam depois que o sujeito termina o curso de graduação, mas sim, deve começar com as experiências feitas enquanto estudante, onde poderá observar e refletir sobre as diferentes formas e modos de ser professor. Neste momento é possível haver identificações de quais parâmetros e referenciais profissionais teremos e desejamos seguir ao exercer a função futura.

Nesse sentido, acreditamos que a identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque originam-se de saberes válidos às necessidades da realidade (Pimenta, 2000, p. 19).

Tardif (2002) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. Para Tardif, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Em seus escritos, é possível identificar uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência.

Acreditamos então que o saber da experiência que os professores indígenas carregam consigo é de fundamental importância para construirmos uma educação específica e diferenciada, que possa difundir a valorização e o respeito aos saberes e vivências que constitui a identidade dos povos indígenas. Saberes estes resultantes de uma cultura da oralidade que perpassa de geração

para geração, tendo poucos registros que dão conta da riqueza imersa na cultura destes povos. Assim, os professores indígenas têm a oportunidade de inserirem na vivência de suas aulas estes elementos que outros sujeitos não-índios não carregam consigo. Dessa maneira, o processo educativo passa a ser um instrumento de luta por equidade social.

Seguindo esta perspectiva de educação específica e diferenciada o PIBID coloca-se como um aparato que busca articular os quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente, conforme aponta o Tardif (2002), contemplando os saberes da formação, das disciplinas e curriculares, quando oferta aos professores a formação em nível de graduação e os saberes experienciais são desenvolvidos a medida que os professores articulam o tempo universidade-comunidade e tem a oportunidade de exercer a função docente em seus povos.

Por uma educação específica, diferenciada e inclusiva

Ao fazermos uma incursão na história da humanidade podemos perceber que o lugar reservado a pessoa com deficiência sempre foi o da invisibilidade e do silenciamento. Ao se tratar de inclusão nos povos indígenas esta questão requer olhar atento e diferenciado, pois a história também delegou a estes, um lugar de opressão e secundarização. Assim, este trabalho discorre sobre duas categorias que historicamente são segregadas, as pessoas indígenas com deficiência, as quais sofrem duplo estigma social: um por serem *indígenas* e outros por serem *pessoas com deficiência*.

As pessoas com deficiência são identificadas socialmente e legitimadas como deficientes, pelas marcas que carregam nos seus corpos. Assim como existe um padrão de normalidade, é criado também um padrão da anormalidade, marcado sempre pelas relações assimétricas e desiguais. As pessoas com deficiência também precisam se enquadrar num sistema de produção e classificação de sujeitos, no qual se produz e confirmam estereótipos relacionados às deficiências. São esses estereótipos que culminam na segregação dessas pessoas com deficiência.

A proposta da inclusão é bastante recente e demanda de nós disponibilidade e desejo de mudança social. Só a partir da década de 90, se consolida o movimento de praticar a inclusão. Como explica Sassaki (2016), esse movimento, tem como premissa modificar a sociedade (escolas, empresas, políticas públicas, serviços, etc.) para torná-los capazes de acolher e respeitar em suas individualidades todas as pessoas. Mas, nem sempre essas mudanças ocorreram de forma significativa, alterando a estrutura das organizações. Como aponta Skliar (2003), muitas vezes esses movimentos de mudanças são superficiais, mudam as nomenclaturas, as legislações, mas a relação com o outro não se altera, o olhar dispensado permanece o mesmo, é uma mera burocratização do outro. Não se exerce nenhuma alteridade, — nenhuma metamorfose nas nossas identidades para aceitar, reconhecer e valorizar os “outros” diferentes de nós. Por isso, trabalhar com sujeitos indígenas e com deficiência nos leva a refletir sobre todos os paradigmas sociais para reconstruir os modos de ver e reconhecer o outro.

Neste sentido, este trabalho tem por objetivo: apresentar parte das experiências desenvolvidas no PIBID diversidade. Dentre os 12 povos indígenas de Pernambuco, fizeram parte desse programa os povos: Pankararu e Entre Serras. O programa além de ter propiciado diversos processos formativos para as comunidades indígenas, teve como objetivo conhecer se haviam e quais as necessidades educacionais especiais das crianças matriculadas nas escolas onde lecionavam os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena, tendo em vista que, se existiam, esses sujeitos permaneciam na invisibilidade e não haviam práticas pedagógicas voltadas para este público.

Imagens 1 e 2. V Seminário de Educação Inclusiva e I Encontro de Educação Inclusiva Indígena nos povos Pankararu e Entre Serras a Aldeia Brejo dos Padres



Fonte: Os autores, 2017

Imagens 3 e 4. Curso semipresencial na Universidade Federal de Pernambuco, participação dos Povos Pankararu e Entre Serras



Fonte: Os autores, 2017

Entre os diversos subprojetos integrantes do PIBID, o de Educação Inclusiva busca priorizar a perspectiva da inclusão nos povos indígenas de Pernambuco, propiciando um processo formativo que considera às diferenças socioculturais entre os povos e a dimensão da perspectiva intercultural, buscando desenvolver ações que respeitem os sujeitos nas suas diferenças e especificidades, visando à expansão de práticas educativas inclusivas.

Percurso Metodológico

A metodologia utilizada neste trabalho caracteriza-se como pesquisa-ação, tendo como primeira atividade o diagnóstico da realidade populacional dos estudantes indígenas matriculadas nas 13 escolas participantes do PIBID – Diversidade, totalizando 2.335 alunos matriculados, desde a educação infantil a EJA (Educação de Joven e Adultos). Após o levantamento diagnóstico, ficou

evidenciado um quantitativo de 41 alunos com necessidades especiais, desse quantitativo 39% dos alunos tinham deficiência intelectual, 29% com um diagnóstico de Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade – TDAH, 12% com deficiência física, 9% com surdez, 7% com baixa visão e 2% com Dislexia. Depois de identificado o contingente desses estudantes e distribuídos categoricamente quanto à deficiência apresentada, foi planejada as ações de formação dos professores através de um curso semipresencial e dos seminários realizados nas próprias comunidades indígenas.

Intitulamos o seminário como: *V Seminário de Educação Inclusiva e I Encontro de Educação Inclusiva Indígena nos povos Pankararu e Entre Serras*. O evento aconteceu nos dias 03 e 04 de agosto de 2017 na Aldeia Brejo dos Padres em Tacaratu-PE, município brasileiro do estado de Pernambuco, localizado na região do Médio São Francisco a 453 km da capital pernambucana, Recife. O qual teve início com o credenciamento de 64 professores indígenas e pibidianos, em seguida tivemos apresentações culturais com: toante, dança dos búzios, rituais específicos da cultura indígena, realizados pelos estudantes das escolas dos referidos povos. Tivemos palestras e oficinas com temas diversos, entre eles: Libras com professor ouvinte; libras com o professor surdo e interprete de línguas de sinais; recursos pedagógicos adaptados.

O curso semipresencial e os seminários discutiram temas atuais e emergentes sobre educação inclusivas indígenas, entre eles: o protagonismo das pessoas com deficiência; educação inclusiva e os desafios da sala de aula com alunos com deficiência; a mulher com deficiência na contemporaneidade: protagonismo e visibilidade; o protagonismo do professor surdo na universidade e nos diferentes espaços sociais, a importância do professor de libras ouvinte que ensina libras ao ouvinte como segunda língua e o papel e atuação do interprete de libras.

Estes espaços formativos oportunizaram um diálogo fecundo entre universidade e comunidade, por se tratar de eventos científicos que além de discutir as questões epistêmicas sobre educação inclusiva indígena, pode aproximar as comunidades Pankararu e Entre Serras dos debates atuais na área. Além de ter propiciado a construção de práticas pedagógicas que auxiliam os estudantes pibidianos no fazer docente com alunos com deficiência.

Algumas Considerações

Para que o processo de efetivação dos direitos da população indígena seja garantido há ainda um longo caminho a ser percorrido, acreditamos que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena no CAA, para os povos indígenas de Pernambuco, é um dos passos rumo a essa direção. Não apenas para contribuir com a garantia da formação do profissional em educação, capacitado para atuar com as especificidades, mas por possibilitar um currículo que se adeque a realidade dos povos e reconhece e valoriza as especificidades destes povos. Nesse sentido, refletimos a importância dos cursos de licenciatura que contemplem a interculturalidade para que os povos, nesse caso específico, indígenas, mantenham sua cultura viva, além de contribuírem para o desenvolvimento da cidadania destes. A formação de professores índios que atuarão com as comunidades tem por objetivo incentivar e valorizar a preservação dos povos indígenas brasileiros. Entendemos que a licenciatura não dá conta de garantir a perpetuação dos valores e saberes tradicionais, mas, é um instrumento.

Através deste trabalho, foi possível perceber que as crianças indígenas com deficiência permanecem na invisibilidade pela ausência de uma educação inclusiva, de fato, a qual demanda não apenas o acesso, mas a permanência qualitativa destes sujeitos na escola, tendo garantido:

acessibilidade, profissionais com formação adequada, materiais didáticos adaptados, além da quebra das barreiras subjetivas, dentre elas a do preconceito.

O PIBID – diversidade é um elemento que também possibilita o reconhecimento da necessidade de uma educação específica e diferenciada, a qual inicia desde o processo formativo dos professores. Contribuindo assim para a melhoria da educação pública no Brasil e o acesso a mesma para os nossos cidadãos. Assim, o acesso à educação de qualidade que vise garantir o respeito às diferenças.

Entendemos ainda que as ações do programa realizadas tanto nas comunidades indígenas como na universidade proporcionaram troca de saberes e experiências, favorecendo assim o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de pesquisas. Possibilitando um processo formativo transformador e integrador que reconhece e valoriza os saberes dos povos, promovendo a qualificação da educação escolar indígena e uma educação inclusiva que reconheça as diferenças como parte integrante da diversidade humana, devendo assim ser valorizada e respeitada, criando espaços de inclusão efetivos.

Referências bibliográficas:

- Brasil. C.N. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Centro Gráfico.
- Brasil. (2002). CNE/CEB nº 10/2002. *Formação do Professor Indígena em nível Universitário*. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de maio de 2002. Ministério da Educação MEC Brasília: Distrito Federal.
- Brasil. (2012). CNE/CEB nº 13/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena*. Resolução CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Ministério da Educação. MEC Brasília: Distrito Federal.
- Mantoan, M. T. E. (2013). *Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. Diversa: educação inclusiva na prática*. Out/2013. Disponível em http://www.diversas.org.br/ouploads/arquivos/artigos/artigo_mantoan_vf2.pdf
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de professores*. (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76) 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, L.A.A. (2012). (Org) *A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010) in A questão indígena na educação superior*. Cadernos do GEA – n. 10 (jul./dez. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Nações Unidas.
- Pimenta, S. G. (2000). (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Sasaki, R. K. (1988). Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Mec. Integração. Brasília, nº 20, ano 8, p. 8-10, 1988. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/entrevista_romeu_sasaki.html?f_id_artigo=70

- Skliar, C. (2003). *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros —outrosII*. Ponto de Vista, n.5, (pp. 37-49).
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- UFPE. C.A.A. (2008). *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena*. Caruaru-PE.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Educação profissional e tecnológica no Ceará, Brasil: políticas, práticas e impactos na formação docente

Antonia Solange Pinheiro Xerez

Universidade Estadual do Ceará – UECE

antonia.xerez@uece.br

Luís Távora Furtado Ribeiro

Universidade Federal do Ceará (UFC)

luistavora@uol.com.br

Celso Carvalho

Universidade Nove de Julho – UNINOVE

cpfcarvalho@uol.com.br

Resumo

A modalidade de educação profissional e tecnológica tem ocupado espaços importantes nos debates contemporâneos e nas políticas de governo sobre os processos pertinentes à educação e trabalho. Nesta pesquisa, problematizamos os processos de organização do trabalho, que motivaram amplas reformas da política de educação profissional e tecnológica no Brasil, gerando assim relações precarizadas no trabalho e na formação docente. Nesse contexto por meio de uma aproximação qualitativo-dialética e bibliográfica ao tema e tomando por referencial o corpus teórico de autores críticos que debatem essa realidade, tais como: Mészáros (1996), Antunes (2001), Harvey (2006), Frigotto (2009) entre outros, propõe-se uma reflexão acerca das implicações do trabalho na sociedade capitalista bem como as políticas e ações do governo brasileiro especificamente o caso do Ceará, a partir da década de 1990. Dentro de uma concepção crítica da educação, compreende-se que conhecer autenticamente exige de quem o faz numa disposição de idas e vindas ao objeto a ser conhecido e que nesse processo, necessariamente, destaca-se sua intrínseca relação com a realidade mais abrangente. Basicamente, apresenta-se como expressão da política de reformas na educação e defende fragmentações na atividade pedagógica. Inicia-se com: (I) o debate sobre as mudanças no mundo do trabalho e suas implicações na educação profissional, no Brasil e no Ceará; (II) o viés estrutural dessa política reformista no Ceará, articulada com as práticas neoliberais incorporadas da União e das agências internacionais de fomento; (III) explicita a estrutura funcional do Centro Vocacional Técnico – CVTEC, os processos de qualificação para o trabalho docente e por fim reflete os avanços e dificuldades do cotidiano escolar, conforme registros de professores entrevistados e análise documental. Conclui-se que, de acordo com os professores entrevistados, não está ocorrendo expansão da Educação Profissional Técnica pela via da Secretaria de

Ciência, Tecnologia e Educação Superior – SECITECE e as condições materiais para a efetivação da prática docente são precárias.

Palavras-chave: *Política; Reforma Educacional; Educação Profissional; Práticas docentes*

Abstract

This research analyzes the citizenship education in Technical Education regarding student assistance policy of academic scholarship, housing, food and transportation to students at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), Brazil. The objective is to analyze the relation between the execution of this policy and the students' citizen formation of the professional education of the Technological Education. The searching permeates a dialogue about categories: Citizenship, Vocational Education and Students Assistance. The foundation is based on the Marxist dialectical method, considered the ideal for this investigation. Semi-structured interviews were used, aiming to better approximation of the obtained data with support in documentary analysis. For a theoretical bibliographical discussion, we appeal to critics of Marxism: Marx (1996); Marx and Engels (1999); as well as contemporary Marxists: Mézaros (2001) and Netto and Braz (2006); Tonet (2015); among others. In the context of the structural crisis, capital has put in place countless measures whose interest is to intensify the operating mechanisms capital over labor. Thus, education is used that has gained a commercial character, intensifying the process of alienation, leading to the creation of compensatory policies as an ideological way of trying to adapt individuals according to capitalist demands. The Student Assistance Policy emerges as an educational policy that is part of the expressions of social, material and symbolic inequalities, and which has the role of contributing to the formative processes of young people, enhancing their human, cultural, social and political development. In this sense, the citizen formation fulfills an ideological function by reproducing, in the educational action mediated by the orientation of the studied documents, an empty conception of criticality, not being configured, therefore, as an educational action focused on human emancipation.

Keywords: *Citizenship; Vocational Education; Student assistance; Educational policy*

Introdução ao debate da política de Educação Profissional

Este trabalho resulta de relatórios de pesquisas oriundas do percurso de formação profissional e acadêmica dos autores, expressa em estudos, projetos e orientações de dissertações e teses no interesse em investigar e explicitar a política de Educação Profissional e Tecnológica em desenvolvimento no Estado do Ceará, com ênfase na estruturação e na “prática” dos centros vocacionais técnicos (CVTECs).

Corroborando a importância da temática o fato de que o debate sobre as políticas públicas voltadas para a formação profissional se encontra entre as questões mais relevantes para a área de Educação, em virtude da defesa da qualificação profissional expressa nos documentos oficiais, ensejando uma busca dessa qualificação como estratégia de acesso a um posto de trabalho,

embora essa qualificação, por si, não garanta o acesso e a manutenção do emprego formal, como anotam as obras dos autores Frigotto, Ramos e Ciavatta (2010) e outros estudiosos.

O modelo de Educação Profissional no Brasil tem refletido, ao longo da história, uma estrutura inflexível, que registra o aprofundamento das desigualdades sociais, à medida que aflora uma dicotomia com traços delineados na educação básica entre Educação Geral e Educação Profissional, sendo a primeira destinada às elites e à classe média, que buscam uma formação generalista acadêmica e propedêutica que dá acesso ao ensino superior, enquanto aos trabalhadores se destina a Educação Profissional.

Historicamente, a educação de nível médio no Brasil tem se caracterizado por uma formação que atende às classes dominantes, de cunho generalista, que preparam para a continuidade dos estudos e para a educação integral. Por outro lado, há profissionalização aligeirada, visando ao crescimento da produtividade – uma educação para o trabalho.

No Brasil, o dualismo das classes sociais e a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, enraízam no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação ao trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. (Ciavatta, 2010, p. 87)

Na década de 1990, dá-se início o discurso das reformas, da flexibilização do trabalho, da privatização e da mercantilização. A hegemonia neoliberal é a forma política de um capitalismo financeiro que destrói as fronteiras e balizas de Bretton Woods. Chesnais (1996, p. 249), ao se referir aos “cinquenta anos depois de Bretton Woods”, assinala que esse sistema refletia a hegemonia absoluta dos EUA e que:

O sistema de Bretton Woods foi baseado na convicção de que era necessário restabelecer, da forma mais completa possível, a existência de uma moeda internacional com todos os seus atributos. O sistema adotado conferia ao dólar um papel central, ao lado do ouro e, por assim dizer, representando a este. O dólar estava atrelado ao ouro por uma taxa de conversão fixa, negociada internacionalmente. Por sua vez as taxas de câmbio de todas as outras moedas eram determinadas, tendo o dólar como referência. Essas taxas eram fixas, podendo ser alteradas somente em função de desvalorizações ou valorizações decididas pelos Estados.

A crise do capitalismo destrói o sistema gerado por Bretton Woods. A aparência de uma sociedade organizada, planejada e em franco desenvolvimento cede lugar à essência anárquica do capital. A lógica da mundialização financeira se impõe com devastadoras consequências para os trabalhadores mundo afora. É nesse âmbito de crise do capitalismo que a ideologia neoliberal

assume condição hegemônica no Brasil, anunciada como solução para os problemas do País, incorporada pelas forças políticas que chegam ao poder na década de 1990.

O viés estrutural da política reformista no Brasil

A década de 1990 no Brasil foi inaugurada num ambiente de movimentos e conquistas por espaços democráticos. Com base em Oliveira (2003), sintetizam-se, a seguir, algumas ações do Governo Federal nesse período e suas contradições. Nas ações do Governo Federal, o discurso era o da garantia de emprego; no entanto, a política de abertura do mercado nacional aos produtos estrangeiros teve forte impacto no emprego. Setores industriais, como o têxtil e o de brinquedos, foram profundamente afetados, propiciando desemprego em massa, fechamento de plantas industriais e processos de fusões.

As propagandas governamentais, que anunciavam o quanto essas medidas “modernizadoras” seriam importantes para a criação de postos de trabalho, eram complementadas por outras ações que afetavam mais ainda as condições dos trabalhadores. O acirramento da crise econômico-política e a fragilidade do governo brasileiro acentuou o poder das instituições multilaterais e seu discurso de “modernização”. Para o Fundo Monetário Internacional (FMI), o problema não era o remédio aplicado, mas sim o fato de que as doses foram muito pequenas; ou seja, o discurso ressaltava que o processo de reformas deveria ser aprofundado, e não contido. O impacto desse contexto econômico na agenda política foi imenso com profundas implicações para a educação.

Na perspectiva de Carvalho (2012, p. 290),

Nesse contexto em que o mercado é alçado à condição de força a determinar o político, o espaço para o debate e a crítica foi determinado, criando-se assim, as condições para o predomínio de um “pensamento único” a justificar e legitimar as ações reformistas em todas as dimensões sociais.

No Brasil, mesmo guardando especificidades, o governo de Fernando Henrique Cardoso foi a “incubadora” das diretrizes capitaneadas pelo Banco Mundial (BM) e demais agências multilaterais, desencadeando a privatização, o ajuste fiscal, a redução do Estado no atendimento social, a desregulamentação do sistema financeiro e outras ações que, no conjunto, estabeleceram o entorno da política de desenvolvimento e sua expressão financeira.

Na ilusão de se conduzir às fileiras do Primeiro Mundo, o País deveria se adequar às exigências do receituário neoliberal. A ‘minimalização’ do Estado foi, assim, recomendada como condição prévia indispensável para que a economia brasileira se tornasse atraente aos olhos dos investidores estrangeiros. Era, porém, um discurso que, se por um lado, defendia a menor presença do Estado como agente produtivo, de outra parte, não abria mão de sua presença como esteio para o processo de financeirização do capital. Para Harvey (1996), o Estado assume uma condição maior.

Hoje, o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar “um bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas. (Harvey, 1996, p. 160)

Nas décadas de 1980 e 1990, esse processo ganhou densidade ideológica e força política em razão das imposições feitas pelo BM e pelo FMI. Submetidas aos países da América Latina, as propostas desses agentes vinculavam a liberação de recursos financeiros aos governos mediante a submissão às condições por eles propostas. A pressão das agências somava-se à ação de grupos econômicos privados e de forças políticas internas que, associadas ao sistema financeiro, somente tinham a ganhar. O projeto neoliberal, como expressão política e ideológica do Consenso de Washington, provocou intensa destruição de direitos dos trabalhadores, seja por meio do desemprego, da flexibilização da legislação trabalhista, da terceirização e de várias outras formas de precarização do trabalho gerando impacto direto no exercício da profissão docente.

As agências multilaterais, nos últimos 50 anos, impactaram a realidade brasileira e de muitos países na América Latina e de outros continentes. O Banco Mundial, composto por um conjunto de instituições financeiras, imprime uma política aos países que representam algum atrativo ao mercado internacional. Sua presença ostensiva no ajuste estrutural ocorre por várias vias de acesso, destacando-se as esferas política, social, econômica e educacional.

Entre as décadas de 1980 e 1990, essas agências ampliaram o discurso pelo conhecimento, por meio de vários documentos legais, diretamente articuladas com o movimento de reformas educacionais no Brasil. Como entende Carvalho (2010), a necessidade de adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais, é uma estratégia do capital, um meio para resolver problemas derivados das necessidades postas pela crise do capitalismo.

O Brasil se insere nesse contexto, buscando alinhar-se ao processo de internacionalização das políticas educacionais e da ideologia neoliberal. Conforme Akkari (2011, p. 9), assim se expressa: “A profundidade desse processo de internacionalização varia conforme os países e regiões do mundo, gerando novas formas de regulação das políticas educacionais nacionais”.

Isso remete às reflexões críticas de Freitas (2012) que, ao se referir à complexidade da reforma educacional guiada por organismos internacionais, enfoca o sistema avaliativo da Educação. Como exemplo, cita que na esfera internacional quem controla a qualidade da Educação não é mais a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão tradicionalmente ligado à Educação, mas a tutela está a cargo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão ligado a classe empresarial.

O ajuste neoliberal nas políticas educacionais alinhadas à qualificação dos trabalhadores está articulado com os grandes mentores desta veiculação, que são BM, FMI, Organização Internacional do Trabalho (OIT), UNESCO, OCDE e os organismos nacionais e regionais a eles vinculados. Estes são os “tutores” internacionais da política educacional no Brasil que deram suporte às reformas do aparelho de Estado e novo ordenamento jurídico para as reformas educacionais.

As políticas reformistas no Ceará e as práticas docentes no CVTEC

No estado do Ceará, desde a década de 1990 a Política de Educação Profissional é expressa na emergência de um conjunto de medidas, entre as quais se inscreve a criação do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), responsável pela oferta de cursos de formação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico. A política desde então desenvolvida visa a formar mão de obra qualificada, intento concretizado ou por meio dos cursos superiores que formam tecnólogos, ministrados pelas faculdades tecnológicas (FATECs), ou dos cursos básicos de extensão, sob a responsabilidade dos centros vocacionais tecnológicos (CVTs); ou, ainda, dos

cursos técnicos de nível médio ministrados nos centros vocacionais técnicos (CVTECs) – estes últimos são objeto de análise deste trabalho de pesquisa.

Na modalidade técnica de nível médio, a oferta dos cursos é feita em três unidades dos CVTECs, localizadas nos municípios de Barbalha, Crato e São Gonçalo do Amarante. Em Barbalha e Crato, ambos localizados na região do Cariri cearense, zona sul do Estado, com uma distância de 503,4 e 533,4 km, respectivamente, de Fortaleza, são ofertados os cursos de Fruticultura/Agricultura, em Barbalha, e de Gastronomia/Cozinha, no Crato. Por último, no município de São Gonçalo do Amarante, localizado na região metropolitana de Fortaleza, distando de 60,1 Km da Capital, a unidade do CVTEC foi construída para atendimento ao parque industrial que se agrega ao Complexo Portuário do Pecém, com a oferta dos cursos de Eletromecânica, Metalurgia e Meio Ambiente.

É importante registrar o fato de que, além das três unidades dos CVTECs em funcionamento nos municípios citados, também são ministrados cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas unidades das Faculdades de Tecnologia (FATECs), do Cariri, em Juazeiro do Norte, com a oferta dos Cursos de Eletroeletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Meio Ambiente, enquanto na unidade da FATEC do Sertão Central, em Quixeramobim, também são ofertados os cursos de Agropecuária e Agroindústria.

As unidades educacionais do Instituto de Ensino Tecnológico CENTEC, que são as FATECs, CVTECs e CVTs, ao ministrarem os cursos de Educação Profissional, cobrem as áreas de Recursos Naturais, Ambiente, Saúde e Segurança, Infraestrutura, Gestão de Negócios, Produção Industrial, Informação e Comunicação, Controle e Processo Industrial, Produção Alimentícia, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e *Design*, cujas unidades, de acordo com a documentação, estão estruturadas para atender à formação profissional da demanda de cada região do Estado.

Os princípios metodológicos norteadores da pesquisa documental, se caracterizam por compreender uma dada realidade utilizando-se da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito. Nesse caso, o levantamento documental foi realizado junto ao Instituto CENTEC. Além da análise documental e de uma descrição argumentativa e reflexiva sobre o objeto pesquisado, outros materiais compõem a documentação utilizada, como a transcrição de textos de documentos, *sites* do Governo do estado do Ceará e do Instituto CENTEC, de modo a se tentar abordar as múltiplas dimensões do objeto estudado.

Os aspectos mais particulares das práticas docentes e dos impactos percebidos pelos professores do CVTEC foram registrados na pesquisa de campo por meio de entrevistas com os docentes da unidade escolar do CVTEC de São Gonçalo do Amarante. O presente trabalho tem como objetivo contextualizar o processo de internacionalização das políticas educacionais neoliberal no Brasil, analisando, nesta direção, os impactos das políticas de Educação Profissional e Tecnológica em desenvolvimento no Estado do Ceará, a partir da década de 1990, com ênfase na formação docente na estruturação e na “prática” dos centros vocacionais técnicos (CVTECs).

A pesquisa empírica no CVTEC de São Gonçalo do Amarante teve como sujeitos, oito do contingente de dez professores dos cursos técnicos de nível médio de Eletromecânica e Metalurgia, sendo gravadas as entrevistas com seis deles.

Abordou-se a política educacional, na expectativa de se abstrair, de um modo geral, que conhecimentos eles tinham da Educação brasileira, se acompanhavam os debates sobre as reformas, as propostas de política educacional para essa modalidade de ensino e a compreensão

das ações desenvolvidas no Ceará e no âmbito Federal, com a pretensão de identificar o domínio da prática desses profissionais sobre política educacional vigente.

Com fundamento nos documentos analisados, ou seja, Projeto Pedagógico e Regimento Escolar, priorizou-se saber dos processos pedagógicos da Escola e a efetivação da proposta do CVTEC de São Gonçalo do Amarante, no que concerne ao trabalho docente e educativo, relações institucionais e as práticas da proposta pedagógica.

As entrevistas foram direcionadas para a compreensão do trabalho desenvolvido no CVTEC, o papel da Educação Profissional como processo de formação do aluno, seja no sentido técnico, seja como meio para cidadania. Enfim, a contribuição do CVTEC para a inserção profissional dos jovens e redução das desigualdades sociais.

O período das entrevistas sucedeu-se de maio a setembro de 2013, na sede do CVTEC em SGA. As entrevistas ocorreram em datas previamente agendadas e em sala privativa, onde a conversa foi gravada durante cerca de uma hora e meia para cada entrevistado. Alguns professores pediram para não serem identificados. Por isso, decidiu-se que, para preservar a identificação dos entrevistados, eles serão aqui denominados de professores e os fragmentos transcritos de suas falas serão identificadas por números de 1 a 6.

Quanto ao tempo de serviço dos professores entrevistados, pode-se afirmar que quatro dos seis estão no CENTEC há mais de 12 e até 15 anos. Durante esse período, atuaram em outras unidades de ensino e em outros níveis desta modalidade nos cursos dos CVTs e das FATECs, antes de iniciarem suas atividades docentes no CVTEC de SGA.

Todos os professores entrevistados são egressos da iniciativa privada, onde atuaram, em média, dez anos, e declaram possuir bastante experiência na atuação técnica. Todos são engenheiros, sendo que três são engenheiros-eletricistas e três são engenheiros-mecânicos. Um deles possui a segunda graduação em Engenharia de Produção e outro a segunda graduação em Pedagogia. Além da graduação em bacharelado, todos procuraram aprimoramento na formação continuada, portanto, cursaram, a suas expensas, pós-graduação *lato senso*, sendo que três dos seis entrevistados cursaram também pós-graduação *strictu senso* – mestrado acadêmico – em suas respectivas áreas de atuação.

Sobre a valorização do professor e a política de formação docente, os professores alegam que a formação continuada não atende às determinações legais, que eles não são incentivados a atualizar seus conhecimentos, cursar uma pós-graduação e estar aptos a contribuir com uma Educação Profissional e Tecnológica com a qualidade propagada na missão do Instituto. Enfim, traduzem suas decepções com essas palavras.

Essa é uma questão que me incomoda, eu estou no pólo industrial, “top” do estado do Ceará, eu estou em uma instituição que tem a missão por constituição estadual de fazer educação tecnológica, portanto, aqui era para ser um centro de excelência, era para a gente ser treinado, era para ter bons professores. (Professor 6)

A prática pedagógica envolve ensinar e, para Paulo Freire, ensinar exige pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (Freire, 2000, p. 29)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio definem a formação docente nos seguintes termos:

Art. 40 A formação inicial para a docência na educação profissional técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciaturas ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Brasil, 2012)

Os entrevistados registram o fato de que, ao se inserirem no projeto de Educação Profissional do CENTEC, sentiram-se seduzidos pela prática da docência. Porém, malgrado essa “paixão” pelo magistério, em alguns momentos de seus registros, dizem-se decepcionados com os salários. Em outro momento alegam que as condições de trabalho são precárias, que a jornada é intensificada, assim: “Minhas decepções são mais em relação ao salário mesmo, porque eu gosto de ensinar, eu gosto dessa área, profissionalizante. Por conta de salário, eu penso muito em sair e voltar para a indústria. (Professor 4).

Realizado assim como docente não, porque para a pessoa se sentir realizada, tem, que se sentir reconhecida, e uma das maneiras para reconhecer o trabalho de uma pessoa, é pagando um salário digno. Estou chegando no limite porque eu estou pagando para vir trabalhar, então, como eu posso ser satisfeito? (Professor 2)

A dedicação dos professores à docência evidencia-se na prática do cotidiano nas atividades efetivadas. Ao serem indagados sobre suas expectativas profissionais, seus objetivos como educadores, suas conquistas e decepções, eles assim se manifestam:

Minhas expectativas não são das melhores. Minha primeira experiência docente foi em São Paulo, eu sei que pode ser meio “clichê”, mas infelizmente o professor continua não sendo valorizado, infelizmente as condições de desenvolver as atividades não são satisfatórias, estamos precisando de uma revolução, eu não consigo ver mudanças através de força de lei. (Professor 5)

Desses relatos, extraem-se alguns elementos que permeiam o debate acerca da formação de professores. Primeiro os entrevistados deixam clara sua condição de precarizados. Freire (2000), ao fazer referência à luta em defesa dos direitos dos educadores, ensina:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade da prática docente, mas algo que dela faz parte. (Freire, 2000, p. 74)

Seguindo com as análises das entrevistas dos professores, pode-se acentuar que as condições de trabalho do CVTEC, desvendadas nesta pesquisa, são semelhantes às das demais unidades de ensino do Instituto CENTEC. Num plano mais amplo, reflete a realidade dos sistemas públicos de ensino da Educação Básica do Ceará, conforme se expressa o professor 1: “Eu acho que foi gratificante o fato de ensinar e sentir o aprendizado. O que de certa forma frustra um pouco

é a gente formar um profissional e ele não ter um mercado de trabalho durante quase todo o tempo". (Professor 1).

Ao concluir uma parte das análises das perspectivas dos professores sobre os processos de reformas na Educação Profissional e sua incorporação no âmbito de suas práticas pedagógicas é possível garantir que os docentes entrevistados são profissionais com larga experiência na área em que atuam no eixo de processos industriais e se esforçam para atualizar conhecimentos bem como demonstram sensibilidade, ética e humanismo no exercício da profissão docente.

De acordo com os professores entrevistados, não está ocorrendo expansão da Educação Profissional Técnica, pela via da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior – SECITECE. As análises constatam ainda que a política dos organismos internacionais no campo da educação profissional e tecnológica, atende a interesses do mercado, sob a ótica de novas tecnologias e flexibilização, para a formação mínima da classe trabalhadora, expondo, assim, as condições de exploração e precarização. Asseveramos, outrossim, que as reformas educacionais, sob o discurso do almejado alcance da equidade e inclusão social, a exemplo da proposta do CVTEC, promovem, por outro lado, uma constante luta em defesa dos direitos dos educadores.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral analisar a incorporação, pelo Instituto Tecnológico CENTEC, dos princípios das reformas de Educação Profissional no Brasil, desde a década de 1990, e sua repercussão na prática pedagógica dos professores do CVTEC de São Gonçalo do Amarante-Ceará.

O contexto político-social do Ceará, nas duas últimas décadas, demonstra uma conjuntura macro, que explicita a articulação com a ideologia neoliberal, a expansão do grande capital, a reestruturação da força de trabalho e a crise do capitalismo. Tudo isso contribui para precarizar o trabalho docente no ambiente educacional.

Constatou-se que os princípios das reformas de Educação Profissional no Brasil, com início na década de 1990, impactaram as práticas e as políticas dos governos do Ceará, que passaram a adotar elementos da gestão privada no espaço público, com a fundamentação em normas jurídicas, que estruturou a organização social – Instituto Tecnológico de Ensino (CENTEC) e, na mesma linha, com as diretrizes da UNESCO, via relatório Jacques Delors, tais práticas proporcionaram o norteamento à proposta pedagógica do CVTEC nos pressupostos de base ideológica liberal.

A delonga dos governos do Ceará, no atendimento a uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica sistematizada, é também a expressão do descaso que o Brasil adotou no percurso histórico, em relação a essa modalidade de ensino. Ao longo dos anos, percebe-se a ausência de políticas educacionais que permitissem o amplo acesso ao atendimento desse direito social.

Esse debate sobre política e educação profissional, privilegia ações dos governos do Ceará que implementou políticas de qualificação profissional pela (SECITECE) a partir de 1995. Essas políticas foram gestadas num contexto de governos neoliberais, que intensificaram a convergência com as diretrizes dos organismos internacionais para fortalecimento das políticas de qualificação profissional, tendo em vista atender a expansão do grande capital.

Efetivamente, articula-se com o movimento de reforma educacional e faz reflexões para que se compreendam os aspectos da Educação Profissional, considerando que, nos documentos das reformas, são feitas várias alusões a esse processo, ou seja: mudança no mundo do trabalho, novas tecnologias, flexibilização e qualificação para o trabalho.

Concluimos, portanto, que as reformas educacionais centradas na educação profissional e tecnológica são diretrizes impostas pelos organismos internacionais, que corroboram com interesses do capital em crise, e, comprometem, sobremaneira, a formação docente, restringindo também a capacitação mínima da classe trabalhadora, negando a formação humana.

Referências bibliográficas:

- Akkari, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Antunes, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In Gentilli, Pablo; Frigotto, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.
- Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. Conhecimento e profissionalização no ensino médio: a lógica da naturalização e da adaptação social. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 289-306, jul./dez. 2010.
- Carvalho, Celso do Prado Ferraz de; RUSSO, Miguel Henrique. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/715/71524734008.pdf>
- Chesnais, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- Ciavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria, Ramos Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2000.
- Freitas, Luiz Carlos. “Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil”. *Revista Adusp*, São Paulo, out. 2012. Disponível em <http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>
- Frigotto, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classe. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria, Ramos Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Harvey, David. *Espaços de Esperanças*. São Paulo, SP: Loyola, 2006. pte. 2, cap. 6.
- Harvey, David. *Condição pós-moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- Mészáros, I. *O poder da ideologia*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ensaio, 1996.
- Oliveira, Ramon de. *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

O Corpo-Dança Afroancestral como potencializador do pertencimento afro de educadoras e educadores: abrindo um caminho pretagógico

Bárbara Caroline Silva Marques

Universidade do Porto- Portugal

Profª Drª Sandra Haydée Petit

Universidade Federal do Ceará- Brasil

Resumo

Avanços tem se concretizado em relação a educação da população negra no Brasil. No ano de 2003, após muita luta e já simbolizando atraso e uma lacuna no ensino, foi estabelecido pela Lei 10.639/03, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico raciais em todos os anos correspondentes a educação básica. No entanto, a execução da lei tem-se mostrado falha quanto ao seu objetivo inicial, que pretendia uma valorização de uma cultura silenciada por anos de um contexto exploratório. As falhas nesse processo decorrem de inúmeros fatores sociais e históricos, sendo um deles a ausência de uma assimilação por parte dos próprios educadores dos ensinamentos e preceitos básicos da cultura africana. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como o contato com as danças de ritmos africanos podem contribuir para ação docente. Às pesquisas tiveram como bases teóricas de análise do contexto da América Latina as pesquisas realizadas por autores Decoloniais, como Catherine Walsh (2009) e Quijano in Lander (2005). Como base para os conceitos relacionados à negritude e cosmovisão africana, usamos Munanga (2007) e Fanon (2008). Em paralelo, ao analisar sua possível contribuição para a formação intercultural do educador e sua influência na prática de enfrentamento da cultura racista na escola, tive como fundamento a Pretagogia, conceito cunhado por Petit (2015) e o entendimento sobre o Corpo-Dança afroancestral como produtores de conhecimento. Como metodologia usamos a pesquisa bibliográfica, juntamente com análise de ambientes escolares, entrevistas individuais e a pesquisa participante. Além da escuta e observações a um grupo de educadores nas vivências realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2017. Constatou-se que por meio da prática de algumas danças africanas, dentro do contexto da Cosmovisão Africana, somos capazes de aguçar nos educadores a sua relação e identidade afro, levando-os também a repensar e fortalecer aspectos identitários pessoais, contribuindo para futuros desdobramentos pedagógicos.

Palavras-chave: Ancestralidade; Educação; Africanidade; Dança; Racismo

Abstract

Advances has been realized in relation to the education of the black population in Brazil. In 2003, after much struggle and already symbolizing delay and a gap in teaching, it was

established by Law 10.639 / 03, the compulsory teaching of Afro-Brazilian and African history and culture and the education of ethnic racial relations in all years corresponding to basic education. However, law enforcement has proved to be flawed in its initial objective, which sought to enhance a culture silenced by years of an exploratory context. The failures in this process stem from numerous social and historical factors, one of which is the lack of assimilation by the educators themselves of the basic teachings and precepts of African culture. In view of the above, this research has as general objective to understand how the contact with African rhythmic dances can contribute to teaching action. The researches were carried out by Decolonian authors, such as Catherine Walsh (2009) and Quijano in Lander (2005). As a basis for concepts related to African blackness and worldview, we use Munanga (2007) and Fanon (2008). In parallel, when analyzing its possible contribution to the intercultural formation of the educator and its influence in the practice of confronting the racist culture in school, I had as a foundation the Pretagogy, a concept coined by Petit (2015) and the understanding of the Afro-producers of knowledge. As methodology, we used bibliographic research, together with analysis of school environments, individual interviews and the participant research. Besides the listening and observations to a group of educators in the experiences realized during the months of November and December of 2017. It was verified that through the practice of some African dances, within the context of the African Worldview, we are able to sharpen in the educators to their relationship and Afro identity, leading them also to rethink and strengthen personal identity aspects, contributing to future pedagogical unfolding.

Keywords: Ancestry; Education; Africanity; Dance; Racism

Introdução

Realizo esta pesquisa me conectando diretamente com os meus ancestrais, conhecidos ou não. É deles que brotam meu sorriso, meus cabelos, minha pele e principalmente as memórias que se manifestam. Eles se fazem presentes neste exato momento da minha busca, assim como estiveram antes e continuarão presentes para me guiar no que há por vir. A todos vocês, Vô Correira de Castro, Vó Teresinha Marques, Bisavó Maria Mucaia. Vô Francisco Vidal, Vó Geralda Maria, que minhas palavras, aqui expostas, de alguma forma os representem. Negros e negras que assim como tantos, sofreram as inúmeras opressões racistas.

A partir desta inicial compreensão, tive meu primeiro contato com as danças africanas é ela foi a válvula geradora para ter o laço restabelecido, algo me fazia ter maior interesse pela grandiosidade daquela cultura e como ela se manifestava quanto a produção de conhecimento. Compreendi que a ruptura precisa ser bem mais profunda e refletir nas práticas e para que isto aconteça se faz necessário uma aproximação dos saberes e conhecimentos de matriz africana, da valorização da oralidade e sacralidade do corpo.

A temática nasceu a partir dos encontros com a Professora Sandra em conversas em que ela ampliava o meu olhar para perceber a complexidade das danças africanas e como estas poderiam ser uma alternativa e ferramenta contra o domínio epistemológico branco europeu. Em leituras mais aprofundada e cuidadosa de autores como Sodré (1997), Petit (2015), Lody e Sabino (2011), Rodrigues (2005), entre outros, iniciei pelo caminho da desconstrução do aprendido a em busca de uma maior compreensão de mim, das minhas origens e assim chegar até a mudança

profunda da minha prática pedagógica. Procurando uma alternativa, buscando uma prática que confronte o padrão de dominação que ainda se estabelece sobre a população negra que foi colonizada, construímos a temática da pesquisa.

A pergunta principal desta investigação é: Até que ponto essas *vivências na tabanka* e a aula de dança africana propiciam maior integração do pertencimento afro em educadoras e educadores? As perguntas secundárias são: O que os participantes sentem e se apropriam? Quais suas reflexões acerca de sua conexão afroancestral? Como os participantes receberam o material utilizado e os procedimentos de pesquisa intervenção encaminhados nas vivências? Quais foram seus aprendizados? Quais suas reflexões acerca dos possíveis desdobramentos pedagógicos?

Essa pesquisa apresenta uma prática educacional afrorreferenciada, que toma como ponto de partida a identificação e o estímulo ao sentimento de pertencimento por parte dos educadores, compreendendo que todos temos laços sanguíneos e espirituais com os povos que foram desterrados do continente Africano. Estes laços sofrem até hoje com o silenciamento e as tentativas de anulação de suas presenças em nossas vidas, no entanto, ainda se fazem presentes na constituição do nosso ser brasileiro. O acesso a ancestralidade e o estímulo à conexão com as nossas raízes africanas visa contribuir para a sala de aula, tendo em vista que um educador que não conheça sua própria essência não poderá estimulá-la em seu educando. As percepções têm que se iniciar de dentro e, só assim, transbordar e atingir o mundo externo de forma firme e embasada. Essa firmeza só é possível por meio do autoconhecimento e da afirmação do ser.

Na parte de dentro da porteira

De um entendimento histórico distorcido aprendido na escola à compreensão do meu corpo como um produtor de conhecimento e fonte de conexão com os saberes afroancestrais, trago neste capítulo observações de um contexto escolar racista e o início do processo de ruptura com os padrões eurocêntricos que geriam meu corpo e mente.

O início de uma jornada

Acredito que não há outro caminho para adentrar esta etapa da pesquisa que não seja pela narrativa de minhas vivências escolares. Para tal, esta pesquisa toma como análise de dados concretos, uma realidade observável e pensadas pelas pessoas que compõe o estudo. E a partir daí iniciar uma trajetória pessoal na tentativa de reverter a ordem de produção estabelecida, compreendo-me como produtora do saber e rejeitando o ideário positivista ainda hegemônico. Nas palavras de Carlos Brandão:

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos. Os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois são momentos da vida, vividos no fluxo de uma história; e é a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão que, em boa medida, explica as dimensões e interações do que chamamos uma realidade social. (Brandão, 2007, p. 54)

Compreendo que a emoção e o envolvimento com o tema não configuram como barreiras para a realização da investigação, sendo na verdade o estímulo para a produção de conhecimento, início este capítulo com a narração sobre parte de mim, para assim conseguir mergulhar na

pesquisa. Utilizando a expressão “porteira de dentro” explicitado por Petit (2015), em um dos seus conceitos possíveis, trago para o trabalho meu local de fala, espaço onde reconheço o valor da minha ancestralidade e também a população negra como sujeito e não objeto a ser pesquisado.

Como criança negra, filha de mãe “socialmente” branca e de pai negro, desde cedo convivi com a diferença entre o branco e o não branco. Meu maior convívio foi com a família materna, por conta da separação entre minha mãe e meu pai, ocorrida quando tinha 6 anos de idade. Passei a conviver com a família materna, formada majoritariamente por pessoas socialmente ou que como brancas se compreendem. A família da minha mãe sempre se posicionou contra o relacionamento da minha mãe com um homem negro. Após a separação dos meus pais, fomos morar com a família materna, embarcando em um mundo de piadas racistas e diferenciações claras. Neste momento, aos 6 anos de idade, começo a ter mais lembranças do meu sentimento em relação ao mundo que me rodeava.

Havia algo ali que não me permitia fazer parte como outros, algo ali me bloqueou e me coagia, algo ali não me pertencia. Naquele momento, as únicas sensações corporais a qual me recordo eram de mal-estar e inadequação. Nenhuma vivência me fazia transcender completamente daquele estado de paralisia diante de situações as quais não conseguia identificar a origem.

No entanto, naquela época, não tinha este entendimento, considerava que, se havia algo errado, esse algo só poderia ser eu mesma, afinal, todos os outros pareciam estar bem. Precisava urgentemente me adequar àquela estrutura e parar de ser vista como diferente. Por conta dessa sensação de inadequação, tive dificuldades de me relacionar afetivamente com meus colegas, não consegui estabelecer grandes laços de amizade. Esta sensação permeia todas a minha experiência naquele espaço, logo, não demorou para refletir no meu desempenho escolar. Notas baixas colaboraram para minha baixa autoestima, agora estava comprovado que aquele ambiente não fora feito para mim, ou melhor, que eu estava errada demais para permanecer ali. Esta sensação esteve presente em minha vida durante todo os anos de ensino, no entanto não foram suficientes para me afastar da área educacional. Ao prestar vestibular, escolhi o curso de Pedagogia como primeira opção e como futuro profissional.

Ao retornar ao ambiente escolar como professora, durante a atuação no fundamental I, as vivências escolares negativas retornaram com força. Por atuar em uma escola da rede privada de Fortaleza/CE, o número de alunos negros é reduzido, em cada sala encontramos menos de 1/5 da sala composta por negros e negras. A vivência como professora me proporcionou análises diárias por 4 anos, no qual percebi uma constância entre os alunos(as) negros (as) daquela instituição. Mais da 1/2 da quantidade de alunos que apresentam algum problema no desempenho escolar ou comportamental nos dois últimos anos do fundamental I, que correspondem ao 4ª e 5ª anos, são compostos por negros e negras.

Para a população negra, o ambiente escolar se constitui como um local hostil, mesmo que por vezes possa apresentar-se como um local de harmonia, como afirma Cavalleiro (2001).

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças: negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças, cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira. Dessa maneira, o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca e europeia predominante nos meios de comunicação e na vida social. A ocorrência desses

acontecimentos também na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco. (2001, p. 145)

A escola se constitui como espaço opressor do aluno negro, por meio de práticas, silenciamento, material didático que subalterniza a população negra por meio das inúmeras representações gráficas ligadas apenas a escravidão e sem nenhuma menção a produção cultural e científica do povo afro-diaspórico. Estas assertivas realizadas por meio de pesquisas de diversos/as autores/as como Cavalleiro (2001), Silva (2012), Munanga (2005) são facilmente observáveis em salas de aula, indo de encontro a realidade observada por mim enquanto atuava no ensino básico privado de escolas localizadas em Fortaleza-CE.

Durante o tempo de atuação como estagiária e/ou professora no ensino básico em Fortaleza, percebi que as danças e menções à cultura Africana, quando presentes, são práticas compreendidas apenas como expressão artística desarticulada de sentido ou como exposição folclórica, fato que torna nítido o viés eurocêntrico mantido em nossa educação. Subalternizando as expressões culturais de um povo, diminui-se e nega-se a existência de outras formas de conhecer e produzir saberes.

Colonialismo e caminho do epistemicídio negro

A compreensão sobre o mundo moderno foi construída pela visão branco-europeia, quando desde o primeiro momento estabelece relação hierárquica entre os povos e as culturas, tomando como base narrativas contraditórias do ponto de vista histórico. Trago esses questionamentos com base na abordagem da colonialidade através de autores como Oliveira (2012) e Dussel (2005).

Dos pontos questionáveis da história mundial e de construção da modernidade, Dussel (2005) inicia ressaltando a dificuldade de discutir sobre o conceito de Europa, tendo em vista que as reflexões levantadas por ele revertem o ideário cristalizado e profundamente enraizado sobre o conhecimento europeu.

Dussel (2005), ressalta que a visão que temos da Europa como o continente que tem influência direta da Grécia, é, segundo o autor, um “invento ideológico” com a intenção de fixar a ideia da sociedade europeia sempre como o centro, berços civilizatórios e, portanto, mais desenvolvido. Esse invento também nega algumas informações como o fato de o Egito ter influenciado diretamente a Grécia, que na verdade reconhecia os povos do Egito como possuindo cultura exemplar. Portanto, mesmo se fosse verdadeira a ligação direta da Europa com o povo grego, este teria contribuições direta da África em sua estrutura.

Para Dussel (2005) há dois conceitos de modernidade, sendo o primeiro deles “eurocêntrico, provinciano e regional”, uma saída da imaturidade por um esforço racional, que define o padrão humano pelo viés europeu. No segundo, Dussel propõe uma outra visão da modernidade que “num sentido mundial, consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial.” Portanto, o autor afirma que não existiu história mundial até 1492, pois os impérios e sistemas coexistiam. Sendo assim, segundo Fernandes (2012) e Dussel (2005) a expansão portuguesa e o descobrimento da América foram os fenômenos que deram início a História Mundial. Sendo assim, segundo Fernandes (2012) “a modernidade pode realmente nascer quando se deram as condições históricas de sua origem efetiva: 1492, uma empírica mundialização, uma organização colonial” (p. 45). Em sua análise, estudando autores como Quijano (2005), Walsh (2005) e Maldonado (2007),

Fernandes de Oliveira ressalta que a ideia sobre o mundo moderno foi desenvolvida concomitantemente com o colonialismo.

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/míticocientífico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”

Este jogo de categorias baseadas na desigualdade entre os saberes foi capaz de moldar futuros da população de regiões ditas “periféricas” e permanecer presente no imaginário da população de países que passaram pelos processos de colonização. Torres (2007) define esta permanência pelo conceito de colonialidade.

Neste momento faz-se importante ressaltar a diferença entre os termos colonialismo e colonialidade e seus sentidos. Para isso, Torres (2007, p. 131 *apud* Oliveira, 2012, p. 49) afirma que:

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Sabe-se, portanto, que as diferenças entre os dois conceitos se apresentam no tempo de permanência e em sua base de suporte. Estando o colonialismo ligado às estruturas formais de poder, enquanto a colonialidade se fundamenta nas relações subjetivas de trabalho e conhecimento. A colonialidade se mantém viva, mesmo diante da ausência de uma estrutura colonial, ou seja, na ausência do colonialismo.

O Corpo- Dança Afroancestral

Nunca é tarde para buscar o que deixou para trás (Ditado da etnia akan relativo ao adinkra sankofa)

Interligarei aqui a cosmovisão africana com o Conceito de Corpo-Dança Afroancestral, mas começo por uma definição metafórica dada pelo grande antropólogo Kabengele Munanga. Segundo Munanga (2007), cosmovisão africana é aquilo que perpassa a diversidade africana na forma de ser e estar, aquilo que dá uma configuração identificável, dentre os diferentes continentes do planeta. O autor expressa isso através da metáfora do rosto:

Todos os rostos humanos são constituídos dos mesmos componentes: nariz, olhos, lábios, boca, etc, tal ou tal desses componentes podemos encontrar em diversos rostos, mas a combinação desses traços é que forma o rosto único. A

africanidade é esse rosto cultural único que a África oferece ao mundo. (Munanga, 2007, p. 13).

No seu livro sobre a Cosmovisão Africana, Oliveira (2006) apresenta alguns princípios dessa forma de ser, estar e produzir cultura, que interligo aqui com o conceito de Corpo-Dança Afroancestral, mostrando como ele se coaduna com as contribuições da Filosofia do Encantamento, da qual Oliveira é um expoente:

- Considera o universo como mundo visível e invisível, o que significa que a espiritualidade permeia tudo que nele se encontra; da mesma forma o sagrado está sempre perto de nós, e até em nós, já que para começar, nosso corpo é um altar sagrado e o próprio veículo de comunicação com Deus. Isso explica por que a dança se torna tão vital à pessoa africana ou afrodescendente, é o divino que habita o corpo que se expressa nesse momento, manifestando o elo sagrado com o cosmos:

O movimento, particularmente a dança, aproxima o corpo a Deus. Sendo nosso corpo um altar sagrado da criação é preciso dançar para receber a divindade na forma de energia da natureza, é essa energia que estabelece a necessária comunicação. [...] O cosmo é obra de Deus, assim como o é a pessoa humana, ficando seu corpo o elo de comunicação com o divino. (Petit, 2015, pp. 73-80)

- O ser humano é natureza, tanto assim como bichos, plantas e minerais e a natureza está no ser humano, não há separação, só extensão um do outro, e como essa natureza é sagrada e espiritual, por extensão, o corpo humano é também sagrado e espiritual e permeado pela força vital gerida por Deus;

- Entende a ancestralidade como fundamento da vida na terra e da existência dos seres humanos, o que leva a uma ênfase na relação clânica e de linhagem entre os indivíduos, onde vivos e antepassados formam uma continuidade circular. A ancestralidade é simbolizada pelo chão, tanto na estética como na ética, como sendo o lugar de onde emana a ancestralidade e devendo o solo, por isso mesmo, ser mantido num elo comunitário e sagrado. Nesse sentido, as conexões estabelecidas pelo nosso Corpo-Dança afroancestral são valorizadas e compreendidas como um contato natural entre os seres vivos, natureza e seus antepassados. Neste entendimento, o corpo se conecta de maneira natural, algo que nos foi desaprendido durante anos de silenciamento da cultura negra, mas que, no entanto, ainda se faz presente como fagulha dentro de nós. Essa linhagem conectiva é percebida e valorizada pelas civilizações africanas, como afirma Bárbara (1999, p. 151)

As civilizações africanas são caracterizadas por sua visão holística e simbólica da vida. Cada ser, vivente ou não, está ligado ao outro numa corrente infinita de sentidos nos quais cada elemento existe em função do outro. Participando assim a dinâmica do cosmo, em uma eterna procura e restabelecimento de harmonia e de equilíbrio.

- O senso de ancestralidade, de conexão é um elemento de grande empoderamento e auto-afirmação, que tanto no contexto de colonialismo africano como do escravismo afrodiaspórico, favoreceu a resistência face às opressões. Quanto à dança africana, nota-se que cumpre um papel para além da simples função artística, mas também como uma forma de expressão interligada com os diversos componentes da natureza e que realiza uma conexão com suas origens. No caso do Brasil, levando em consideração o contexto de profunda adversidade pelo qual estas danças

chegaram ao Brasil, vejo como esta se configura uma forma de resistência e ligação, produzindo resiliência e pertencimento afro em meio à brutal tentativa de destituição da nossa humanidade. Assim ressalta Petit:

A dança é também o que nos faz transcender a dor, angústia, a injustiça, a humilhação, a tentativa de redução e de aniquilamento, lembrando-nos de quem somos, gerando a força espiritual que engrandece, potencializa e sacraliza. Para negras e negros desterrados brutalmente da África para as Américas e cujos algozes procuraram por todos os meios destituir de humanidade, a dança foi um elo indispensável à sobrevivência física e espiritual. Assim, para nós, descendentes desses povos, a dança significa mais do que filosofia e cosmovisão, significa existir. (Petit, 2005, p. 74)

Com a dança mantemos vivos os laços culturais que formam nosso ser e ampliamos nossa compreensão de valores, além de preservar nossa memória coletiva.

Esse Corpo-Dança Afroancestral é mantido até hoje como identidade e memória coletiva essencialmente por aqueles que vem sofrendo processos de discriminação históricos, que são os indígenas e os afrodescendentes. Da assimilação cultural pelo convívio com outros grupos da sociedade (empréstimo de outras matrizes), bem como pela invasão cultural (religiosa católica e valores europeus impostos), formou-se um Corpo-Dança Afroancestral mesclado, cuja marca predominante é a da resistência cultural negra. (Petit, 2015, p 96)

- Em consequência, a dimensão coletiva e comunitária se sobrepõe a valoração individual, sem negar a singularidade de cada um/a que leva à diversidade e diferenciação Para Sodré (1988,p 89), existe “na cosmovisão negra, porém, a ação regula-se pelo padrão do indivíduo total, ou seja, de um sujeito articulado consigo mesmo e com os outros em comunidade” Esta maneira integral de perceber o mundo e todos seus componentes, está presente desde suas ações cotidianas até as expressões de suas diversas formas de arte;

- A diversidade em tudo é sempre valorizada e considerada inevitável. Na dança isso se reflete pelos inúmeros ritmos e configurações possíveis de movimentos que, no entanto, são identificáveis pelo seu policentrismo e riqueza de variações dentro dos três planos (baixo, médio e alto). No caso desta pesquisa, vale salientar que remetemo nos a expressões dançantes desenvolvidas na costa oeste da África e sobre práticas dançantes relacionadas a diáspora africana contemporânea. Este recorte temático se faz necessário diante da multiplicidade e diversidade de danças que compõem o continente africano, para tornar a análise mais aprofundada e também por entender que a África Ocidental se configura como um grande espaço de criação e desenvolvimento de expressões corporais que incitam um trabalho analítico e suas relações com a educação.

A dança na África Ocidental transmite sentimentos, atitudes, conceitos e histórias que emanam da vida cotidiana, a moralidade, o mito. Ela também reflete os valores estéticos, sociais e sistemas de comunicação de crenças. Algumas peças de dança funcionam como papel educativo, proporcionando uma maneira de transmissão do património cultural de adultos para crianças. Determinadas danças expressam posição social. Em algumas tribos/culturas promove a cura e é usada como medicina preventiva. (Lopes, 2015)

Por meio das danças vindas da África e (re)criadas posteriormente pelos negros afrodiáspóricos, conseguimos transformar a experiência de exclusão social e passamos a ter uma afirmação positiva e a celebração da vida (Macedo, 2009).

Pretagogia: a abordagem que transversaliza oralidade, educação e produção didática

Fundamentando-se no valor da palavra e do corpo como fonte de conhecimento a Pretagogia traz, nas atividades de formação e intervenção pedagógica escolar, a ampliação e acesso as diferentes formas de gestualidade, práticas corporais, incorporando saberes ancestrais, notadamente as linguagens da literatura oral africana, na amplitude colocada por Finnegan.

É mister conhecer os fundamentos filosóficos-práticos dessa abordagem, vejamos:

- o autorreconhecer-se afrodescendente, assumindo uma postura autoafirmativa e lembrando sempre a importância da raiz africana para nossa constituição como pessoa.
- a apropriação da ancestralidade, pois fazemos parte de linhagens que envolvem os antepassados e os mortos. Implica, sobretudo, em valorizar os antepassados, a história dos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos; é o que fornece uma identidade coletiva, propiciando um sentimento de pertencimento.
- o corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes, altar espiritual que faz parte do território natureza e, como tal, elemento de sacralidade;
- a tradição oral valorizando o conhecimento que é repassado de modo transversal por meio da oralidade, da vivência e da experiência e por todas as formas de fala e de vibração dos seres da natureza;
- a compreensão do lugar social historicamente atribuído ao negro, marcado pelo racismo estrutural, o que nos exige posturas de desconstrução do estigma forjado secularmente. (Petit, 2015, pp. 122-123)

É de se ressaltar aqui o destaque dado às tradições orais e particularmente à literatura oral africana e afrodiáspórica na maneira de realizar as aulas e interferir na produção de conhecimentos novos. Nesse sentido trabalhamos muito na acepção de Hampâté Bâ (2010) que considera a oralidade como um sistema que transversaliza, saberes, práticas pedagógicas, áreas de conhecimento, ética e estética. Para Petit (2015), a oralidade nos fornece pistas educacionais quando, além de interligar essas dimensões sugere a criatividade e diversidade de linguagens no modo de produzir conhecimento, o que do ponto de vista curricular nos liberta da educação bancária eurocêntrica e unilateral:

As tradições orais africanas ou de matriz africana oportunizam, por demais, esses produtos didáticos, que são artefatos e obras artísticas, ou de outras áreas de conhecimento (literatura oral com sua diversidade de linguagens; Matemática, História, Geografia, Tecnologia, etc) que nos permitem realizar novos aprendizados de modo inventivo e diversificado, para além do convencional forma bancária de ensinar, devendo fomentar a interatividade e a criatividade no sentido de produção de conhecimento, ao invés da simples repetição ou da reprodução de um discurso, sempre com ênfase nos valores da cosmovisão africana repassados. (PETIT, 2015: p 180)

Para tanto precisamos valorizar nosso legado africano, o que significa conhecer esse patrimônio cultural e os valores que o perpassam de modo aprofundado, identificando nele os marcadores das africanidades e formas de aprendizagem que recorram aos cinco sentidos corporais, transversalizando o conhecimento e de modo artístico e criativo:

Para a Pretagogia é fundamental conhecer as expressões dessas tradições orais, identificar nelas os marcadores da cosmovisão africana e extrair desses valores e das práticas corporais envolvidas, inspirações concretas para a didática da sala de aula, como por exemplo, o uso dos cinco sentidos, a diversidade de linguagens artísticas, a transdisciplinaridade e até a abolição da própria ideia de disciplina, a partir de um trabalho baseado em temas geradores, onde diversas dimensões do conhecimento se façam presentes concomitantemente, sem a excessiva fragmentação que nós vemos hoje nos currículos escolares e universitários (Petit, 2015, p. 178)

Buscando a nossa africanidade, muitas vezes abafada e até negada pelos brutais processos de colonialidade ainda fortes nas mentalidades e imaginários sociais, a teorização não pode prescindir das autobiografias, do sensorial, da história e das dimensões intuitivas e vivenciais que perpassam a cosmovisão africana:

A teorização que vem empretecer a Pedagogia exige falar a partir de si, falar do seu lugar, de sua linhagem biológica, cultural, ancestral, para além da compreensão estritamente objetiva e racional, por meio do sentir, da ativação do corpo, da oralidade, das memórias, elementos fundamentais de conexão. Precisamos suscitar nas pessoas essa conexão à ancestralidade africana, algo que só pode ser feito tocando a subjetividade das pessoas, elas precisam sentir-se negras, esse sentimento é transmitido principalmente por nosso corpo, pois ele é guardião da nossa memória ancestral. (Alves, Machado, & Petit, 2015, p. 134)

Vivências

Às vivências tiveram o foco na busca com a dança de ritmos africanos afrodiáspóricos contextualizada na cosmovisão africana e suas linguagens de literatura oral (aqui contação, tambor e gestualidade) para assim propor uma nova apreensão de si e da produção de conhecimento e assim contribuir no processo de descolonização da nossa educação. Para tanto, recorri às possibilidades metodológicas da Pretagogia, referencial em construção trabalhado por pesquisadoras/es da UFC e da Unilab que tem a professora Dr^a Sandra Petit como expoente destacada. Esse referencial teórico-metodológico me atraiu porque sugere a apropriação de valores das cosmovisões africanas, de modo vivo e concreto, e por ter o corpo como fonte de conhecimento, quis saber se a dança africana e afrodiáspórica que integra o conceito Corpo-Dança Afroancestral seria potencializador de pertencimento afro, isto é, maior afirmação e consciência de conexão com a ancestralidade africana e as culturas que dela derivam.

Inspiradas por esses valores ancestrais, eu e minha orientadora, resolvemos, em associação com Trindade Nanque, experimentar uma nova forma de aprendizagem da cosmovisão africana pela abordagem da Pretagogia, aqui, como pesquisa intervenção, e que que passamos a denominar de *vivência na tabanka*, que envolve práticas corporais como contação, dança, toque, canto e gestualidade. Nas vivências realizadas demos ênfase a dança como elemento potencializador do pertencimento afro, sendo a terceira vivência diferentemente das duas primeiras efetivadas ao ar livre, em ambiente de quintal, em sala fechada e com proposta de aula. As intervenções foram

complementadas com rodas de conversa gravadas durante as vivências e entrevistas presenciais e a distância realizadas com os participantes. Todo esse material foi analisado, junto com a produção didática que aconteceu nas intervenções.

A importância da adoção de novas posturas como a construção de uma nova relação com o conhecimento e sua produção, um movimento de resistência e uma prática antirracista de emancipação epistemológica. Por terem sido realizadas apenas três vivências, tratarei destas experiências como um ensaio prático da proposta, já que não tive tempo de desenvolver um trabalho formativo contínuo.

Ao pensar na escolha das pessoas que fariam parte do grupo de pesquisa, tentei integrar diferentes perfis. Professores formados e em formação, mas todos com alguma atuação em sala de aula. Idades, formações e experiências distintas e agora unidas pelo meu convite. Irei traçar um breve perfil de cada participante, apenas com o intuito de contribuir para a identificação e análises que se seguem. Ressalto que, por conta de imprevisto e impossibilidades de horários por parte dos integrantes, o grupo foi sofrendo com descontinuidades na participação no decorrer do processo. No entanto, o grupo básico contava com Thais Moreira, Pedro Parente, Marina Leite, Morgana Xavier, Carol Menezes e Emanuela Matias. Para facilitar a apresentação, recorrerei as semelhanças. Pedro e Thais tem formação em história e são mestrandos em da educação. Marina, Morgana e Carol, são graduandas de Pedagogia. Emanuela é pedagoga e mestranda em educação. Outras informações constam nas entrevistas que se encontram no apêndice.

Considerações Finais

Com os relatos, percebo que mesmo em número bastante limitado de encontros, as experiências da Tabanka e a aula de ritmos africanos trouxeram para o grupo sentimentos de autoafirmação e fortalecimento da identidade afro. Conseguimos avanços significativos quanto ao pertencimento dos educadores, que agora percebem suas relações africanas com maior facilidade e significado, fato que proporciona a reflexão sobre suas práticas e indagações profundas sobre seus métodos. O contato com a literatura oral africana induz o encontro de si para o educador e também o conhecimento acerca da integralidade de sua existência, gerando mudanças tanto em curto como a longo prazo, capazes de mudar a forma como cada um ver não só a si como educador, mas como homens e mulheres negros e negras, capazes de confrontar e mudar o direcionamento racista e excludente de nossa educação.

Do ponto de vista dos elementos teóricos explanados na pesquisa, considero que o uso da Pretagogia como método fundamental para a experiência da Tabanka, que por sua vez promove o desenvolvimento dos educadores por meio do contato com expressões da literatura oral e da Cosmovisão africana. A Pretagogia vai além de um referencial teórico metodológico pois, representa na prática a força e a potência do povo negro em suas manifestações, capazes de desconstruir e (re)construir valores e conhecimentos.

Percebo que não precisamos ir muito a fundo para enxergarmos os aspectos da colonialidade presentes em nossas vidas e nem tampouco, para perceber sua negativa influência. No entanto, sinto a necessidade de exaltar que, tão ou até mais forte do que as determinações coloniais, pulsa em nossa gente o poder da ancestralidade, a força divina que emana da terra e assim guia seus filhos na ação do enfrentamento e de resistência. Esta é a única justificativa para a manutenção da cultura e valores africanos em nossa sociedade. A potência viva do corpo negro promove além da sobrevivência, a conquista e (re)conquista dos nossos espaços.

Com esta pesquisa, constato a importância para o educador de transcender os conceitos limitados de corpo e conhecimento eurocêntrico, pois só assim poderemos conceber a grandiosidade e relevância dos aspectos da cultura africana e afrodiaspórica, identificar nossa participação na história da humanidade, fortalecer nosso pertencimento afro, a ponto de modificar as práticas pedagógicas.

Para mim, este trabalho representa muito mais do que um projeto de pesquisa que pretendo continuar a desenvolver, ele reflete quem eu sou, de maneira singular e coletiva, reflete também o quanto ainda preciso olhar para trás e “pegar de volta”, realizar o movimento circular simbolizado pela Sankofa, de retorno, para assim me entender e seguir no caminho trilhado por meus ancestrais. Um encontro pessoal em forma de produção acadêmica, que tentará transpor as barreiras ligadas as estruturas de opressão do povo negro.

Mesmo tendo consciência do lugar de iniciação que esta pesquisa ocupa, consigo perceber em mim e nos professores que compuseram o grupo analisado o reflexo positivo gerado pelas experiências na Tabanka, assim como o valor das práticas da literatura oral africana e do encantamento motivado por esse contato. Estes aspectos em conjunto me apontam um caminho e por ele pretendo seguir, com a força e energia vital que emana das ações, do solo e do contato ancestral, seguirei.

Referências bibliográficas:

- Allende, Isabel (2011). *A ilha sob o mar*. Tradução de Ernani Ssó. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Altuma, P. Raul Ruiz de Asúa (1993). *Cultura tradicional banto*. 2. ed. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral.
- Bâ, Amadou Hampâté (2010). Tradição viva. In Zerbo, J-KI. *História geral da África*. São Paulo: Ática. pp. 181-218.
- Bâ, Amadou Hampâté (2003). Amkoullel, *o menino fula*. Tradução de Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena.
- Bárbara, Rosamaria S. (1999): A dança sagrada do vento. In Martins & Lody (orgs). *Faimará, o caçador traz alegria*. Rio de Janeiro: Pallas, pp. 150-164.
- Bernart, Isaac (2013). *Encontros com Griot Sotigui Kouyaté*. RJ: Pallas.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2007). *O que é educação*. São Paulo.
- Cavaleiro, Eliane dos Santos (Org). (2001). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro.
- Dicionário da Língua Portuguesa. *Novo AURELIO*. (1999). Rio de Janeiro: Século XXI.
- Dussel, Enrique (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In Lander, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, pp. 55- 70.
- Frantz, Fanon (2008). *Pele negra, máscara branca*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.
- Haal, Stuart (1997). *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Lander, Edgardo (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Lopes, Rubéns (2016). Oficina de danças africanas da Costa Oeste. In Machado, Adilbênia Freire; Alves, Maria Kellynia Farias; Petit, Sandra Haydée (Orgs), *Estéticas negras: trançando educação e produção didática*. Fortaleza: Imprece.
- Machado, Adilbênia Freire; Alves, Maria Kellynia Farias; Petit, Sandra Haydée (Orgs). (2015). *Memórias de Baobá II*. Fortaleza: Imprece.
- Matias, Emanuela Ferreira (2016). Reflexões sobre a lei 10.639/03: Um estudo de caso de uma escola no Conjunto Palmeira. In Machado, Adilbênia Freire; Alves, Maria Kellynia Farias; Petit, Sandra Haydée (Orgs), *Estéticas negras: Trançando de educação e produção didática*. Fortaleza: Imprece.
- Milan, Joenir Antônio; Soerensen, Claudiana (2011). A dança negra/afro-brasileira como fator educacional. *Revista Africa e Africanidades*. Ano III, n. 12.
- Munanga, Kabengele (2005). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. revisada, brasileira. Ministério da educação, secretaria de educação.
- Vansina, Jan. (1982) A Tradição oral e sua metodologia. In Zerbo, J-Kl. *História geral da África*. São Paulo: Ática. pp. 152-180.
- Oliveira, Luíz Fernandes (2012). *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para formação dos professores de história*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio/FAPERJ.
- Petit, Sandra Haydeé (2015) *Pretagogia pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores*. Contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE.
- Rodrigues, Graziela Estela Fonseca (2005). *Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte.
- Semedo, Maria Odete da Costa Soares (2010). *As mandjuandadi – cantigas de mulher na. 2010*. 452 f. Tese (Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa) – Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais.
- Sodré, Muniz (1997). Corporalidade e liturgia negra. In Joel Rufino (Org.), *Negro Brasileiro Negro*. Rio de Janeiro, Revista IPHAN, n.25.
- Sodré, Muniz (1988). *O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes.

Educação infantil: um olhar sobre a Proposta de Formação de Professores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2017

Cármem Maria França da Silva

Universidade Federal de Santa Maria

carmenfranca@gmail.com

Débora Ortiz Leão

Universidade Federal de Santa Maria

dboleao@gmail.com

Resumo

Este texto emergiu de reflexões a partir da orientação do Ministério da Educação Brasileiro – MEC sobre a inclusão da formação de professores da Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica brasileira, no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em 2017, bem como da realização da discussão que apresenta como temática as políticas curriculares e a formação de professores no território brasileiro. O objetivo é, portanto, refletir sobre a participação da Educação Infantil no Programa que se refere a alfabetização no Brasil. Para isso, inicialmente, realizaremos um resgate histórico sobre o PNAIC – o qual está em sintonia com a meta cinco do Plano Nacional de Educação – PNE, que trata da alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Posteriormente, apresentaremos a concepção de criança e infância, tendo em vista os conceitos que se constituíram ao longo da história no Brasil. Logo após, analisaremos os marcos legais e regulatórios que sustentam a ação pedagógica na Educação Infantil, no intuito de compreender os caminhos percorridos até a inclusão dessa etapa no contexto do Programa. A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos uma pesquisa de cunho bibliográfico nos documentos que subsidiam a formação. As discussões serão embasadas em legislações, documentos oficiais do Ministério da Educação, Cadernos do PNAIC e autores como: Ariès (2014), Del Priore (2000), Kuhlmann Jr. (2007) Rousseau (2009), entre outros. Por fim, realizaremos uma breve análise da proposta construída pelo PNAIC para a Educação Infantil, na tentativa de elucidar a sua repercussão nas práticas educativas.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação Infantil. Políticas Públicas. Infância. Alfabetização

Abstract

This text emerged from reflections based on the guidance of the Brazilian Ministry of Education (MEC) on the inclusion of teacher training in early childhood education, the

initial stage of Brazilian Basic Education, in the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) in 2017 and conducting the discussion that presents curricular policies and the training of teachers in the Brazilian territory as thematic. The objective is, therefore, to reflect on the participation of Child Education in the Program that refers to literacy in Brazil. To do this, we will initially carry out a historical rescue on the PNAIC – which is in line with goal five of the National Education Plan – PNE, which deals with the literacy of children up to eight years old. Subsequently, we will present the conception of children and childhood, in view of the concepts that have been constituted throughout history in Brazil. Afterwards, we will analyze the legal and regulatory frameworks that support the pedagogical action in Early Childhood Education, in order to understand the paths covered until the inclusion of this stage in the context of the Program. The methodology is based on the qualitative approach, employing the theoretical and methodological assumptions, a bibliographical research in the documents that subsidize the formation. The discussions will be based on legislation, official documents of the Ministry of Education, PNAIC notebooks and authors such as: Ariès (2014), Del Priore (2000), Kuhlmann Jr. (2007) Rousseau (2009), among others. Finally, we will make a brief analysis of the proposal built by the PNAIC for Early Childhood Education, in an attempt to elucidate its repercussion in educational practices.

Keywords: *National Pact for Literacy in the Right Age; Child education; Public policy; Childhood; Literacy*

Introdução

O presente texto surge a partir das reflexões acerca da orientação do Ministério da Educação em agregar no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa os professores que atuam na Educação Infantil no final do ano de 2017 e início de 2018, onde os estados e municípios realizaram a adesão a proposta, sem a necessária clareza quanto ao seu funcionamento e a compreensão dos objetivos propostos, conduzindo-nos a reflexão acerca das temáticas políticas curriculares e a formação de professores para essa etapa, tendo o Programa como eixo central dessa discussão. O objetivo é, portanto, é discutir a implementação do Programa na Educação Infantil.

Inicialmente, realizaremos um resgate histórico sobre o PNAIC – o qual está em sintonia com a meta cinco do Plano Nacional de Educação – PNE, que trata da alfabetização das crianças até os oito anos de idade e com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Em seguida, apresentaremos a concepção de criança e infância, tendo em vista os conceitos que se constituíram ao longo da história no Brasil e as especificidades que constituem essa etapa da Educação Básica.

Logo após, analisaremos os marcos legais e regulatórios que sustentam a ação pedagógica na Educação Infantil e as políticas de avaliação da Educação Básica que refletem nas práticas pedagógicas, no intuito de compreender os caminhos percorridos até a inclusão dessa etapa no contexto do Programa. Por fim, realizaremos uma breve análise da proposta construída pelo PNAIC para a Educação Infantil, na tentativa de elucidar a sua repercussão nas práticas educativas.

Portanto, esse configura-se como um estudo de revisão bibliográfico, onde foram utilizados os cadernos disponibilizados pelo MEC que subsidiaram a formação continuada dos professores na educação infantil que foram produzidos pelo projeto Leitura e escrita na educação infantil para discutir acerca dos dilemas e os discursos dirigidos aos professores nesse material sobre a ação pedagógica nessa etapa de ensino.

Buscamos, assim, contribuir, com as discussões e reflexões dos professores que atuam na Educação Infantil, acerca das políticas curriculares que se tecem. Sendo imperativo os professores realizem uma análise profunda sobre do material sugerido para a formação continuada, bem como sobre as políticas educacional e curriculares que estão sendo instituída na Educação Básica.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um breve histórico

A meta cinco do Plano Nacional de Educação – PNE¹ descreve que a alfabetização de todas as crianças deve ocorrer, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, em um terceiro bloco de metas, o PNE apresenta a valorização dos profissionais da educação como estratégia para o cumprimento de metas como a referida anteriormente, acerca da alfabetização dos educandos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apoia-se nas referidas metas, tendo sido criado a partir de uma política educacional que iniciou em 2012, quando as Universidades passaram a constituir equipes de formação. Entretanto, sua implementação ocorreu em 2013, abrangendo todas as regiões do país, em conjunto com os municípios que aderiram às atuações desse programa (Brasil, 2014). Essa ação articulada entre Governo Federal, Distrito Federal, governos estaduais e municipais configura-se em um compromisso com a plena alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental e está apoiada em quatro eixos de atuação: (a) formação continuada para professores alfabetizadores; (b) disponibilização de materiais didáticos; (c) avaliações sistemáticas e gestão, controle e; (d) mobilização social (Brasil, 2014).

O PNAIC, em seu primeiro ano, priorizou a discussão referente à Língua Portuguesa e enfatizou o currículo no processo de alfabetização, que se apresentou como um currículo inclusivo, onde o educando tem o direito de ser alfabetizado. No segundo ano, a formação decorreu em torno da matemática e, a partir de 2015, se ampliou para as demais áreas do conhecimento, pensando nessas áreas de maneira integrada – afinal, segundo a proposta do Programa, as crianças necessitam de uma educação integral. Portanto, a formação continuada ofertada pelo Programa tem a “tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar”. (Brasil, 2015b, p. 7)

Na última coletânea de Cadernos PNAIC 2015/2016, a proposta foi considerar os aspectos essenciais para a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento, através da retomada de conceitos importantes da linguagem e da matemática, propondo a integração dos saberes,

¹ O Plano Nacional de Educação teve sua configuração modificada a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, sendo instituída a sua obrigatoriedade e duração decenal. Esse plano tem por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime colaborativo, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem implementados, visando à manutenção e ao desenvolvimento do ensino nos seus diversos níveis, etapas e modalidades. (Brasil, 2014).

possibilitando a discussão referente à interdisciplinaridade, ciclo de alfabetização, diversidade, currículo inclusivo, entre outros.

No segundo semestre de 2017, o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria da Educação Básica – SEB apresentaram uma nova versão do PNAIC, onde se apresenta uma perspectiva de ampliar a alfabetização e como isso propõe a participação de professores e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil e de Articulares e Mediadores do Programa Novo Mais Educação.

A partir de 2017, analisando a experiência adquirida, algumas inovações foram implementadas. O PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação. Optou-se por adotar uma estratégia descentralizada para atender à diversidade de arranjos federativos, além de valorizar experiências exitosas e inspiradoras. (Brasil, 2017b, p. 5)

Para orientar a participação da Educação Infantil nas formações do Programa, o MEC apresentou os Cadernos produzidos pelo projeto *Leitura e Escrita na Educação infantil*, escritos pela equipe de professores da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em parceria com os profissionais da Coordenação Geral da Educação Infantil da SEB.

Tendo em vista o histórico do Programa, as mudanças propostas pelo MEC ao longo de sua execução e as discussões realizadas no curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Política Públicas e Gestão Educacional, surge a necessidade do entrelaçamento de conceitos, tencionando a possível compreensão dos caminhos propostos por esse Programa para a Educação Infantil. Para isso, é imperativo que se apresente um entendimento referente à infância, à criança e essa etapa inicial da Educação Básica, o que se tece nos capítulos seguintes.

Criança e Infância: compreendendo conceitos ao longo da história

A expressão “infância” foi se constituindo ao longo da história da humanidade, desde que o homem se organiza em um meio social e, por consequência, sofre diversas transformações ao longo da evolução das diferentes formas sociais e momentos dessa organização humana em sociedade.

Philippe Ariès (2014) definiu duas concepções que caracterizam a infância: a primeira se refere à sociedade tradicional ou pré-industrial e a outra criada a partir dos séculos XV e XVI.

Nas sociedades tradicionais descritas pelo autor, a criança era vista como um pequeno adulto e a adolescência não era considerada como uma etapa entre a infância e a juventude, como nos é apresentado a partir do século XX; essa etapa simplesmente não tinha espaço. Baseado em fontes materiais (efígie funerárias e escritas em túmulos) e documentos escritos, o autor demonstra que durante a Idade Média as crianças eram indivíduos anônimos, onde seus nomes sequer eram escritos nos túmulos infantis. (Ariès, 2014)

A partir do século XIX e XX, a família começou a acompanhar os estudos de seus filhos, organizando-se em torno da criança e atribuindo-lhe importância.

Nesse sentido, acerca da participação das crianças na escola, é necessário destacar o pensamento dos intelectuais humanistas do século XVI, destacado por Boto (2002, p. 15), os quais “rejeitavam enfaticamente a alternativa escolar, quase como se esta, por si, representasse um desdobramento da escolástica”, o que é explicado pelos autores com a afirmação de que é importante o “reconhecimento da natureza da criança no âmbito de seu processo educativo, eles supunham que a escolarização seria, por definição, incapaz de apreensão da índole própria da criança”. Assim, tais intelectuais buscavam uma pedagogia voltada à humanidade, que se corresponde a um modelo de ensino mais eficaz.

Pode-se destacar os colégios Jesuíticos que, de alguma maneira, perpetuaram os ideais pedagógicos reivindicados pela Renascença; porém, para realizar o seu propósito de catequização, “precisaram esvaziar algumas obras de escritores antigos de seu conteúdo positivo; isto é, esvaziá-las de seu paganismo” (Boto, 2002, p. 24). É nesse cenário que voltamos nosso olhar para as crianças que viviam no Brasil, pois aqui a infância também era considerada um tempo sem muita personalidade, um momento de transição.

Dessa forma, entende-se que a formação da criança ocorria na presença de seus pais ou no acompanhamento pedagógico, que tinha por objetivo transformá-la em um indivíduo responsável. Del Priore (2000) apresenta em sua discussão que pouco a pouco a educação e os médicos conseguiram ir aperfeiçoando a criança no Brasil colonial, pois por mais que se prestasse atenção à sobrevivência das crianças, médicos, educadores e os pais preocupavam-se em adestrá-la, buscando prepará-las para assumir responsabilidades.

As primeiras instituições brasileiras responsáveis pela educação da criança pequena surgiram no país em 1890, voltadas aos cuidados com a higiene dos pequenos, objetivando suprir os cuidados necessários para a sobrevivência. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), as propostas educacionais destinadas principalmente às classes populares, constituíam-se basicamente de um caráter compensatório, pautado em uma tradição de atendimento a bebês e crianças pequenas na creches e pré-escolas, enraizados na perspectiva assistencialista e escolarizante da infância.

Esse cenário só sofreu modificações após importantes lutas sobre a obrigatoriedade da oferta da educação pública em creches e pré-escolas, nos anos 1980, firmando-se a partir daí a garantia dos direitos das crianças e de suas famílias no que se referia a frequência de espaços públicos e gratuitos próprios a educação na infância. Esse movimento orientou os documentos oficiais das décadas seguintes, evidenciando que na Educação Infantil é necessário priorizar os seguintes eixos: cuidar, educar e brincar, contestando então a proposta anterior, assistencialista e escolarizante ofertada nas creches e pré-escolas.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, instituídas pelo Ministério da Educação em 2009, traz o reconhecimento dos direitos das crianças e esclarece o dever do Estado no que tange a garantia de oferta de vagas para creches e pré-escolas. Além de apresentar no Art. 5º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 e 5 anos.

Ainda, no Art. 11º da referida resolução está estabelecido que a transição para o Ensino Fundamental, etapa subsequente a Educação Infantil, na organização da Educação Básica no Brasil, “a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etária sem antecipação de conteúdos” que serão trabalhados na próxima etapa.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, posta em vigor em 2017, apresenta a seguinte concepção acerca da criança e da ação pedagógica destinada a ação educativa na Educação infantil.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir *intencionalidade educativa* às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (Brasil, 2017, p. 34)

Nesse sentido, a criança precisa ser desafiada através de experiências que permitam a elas conhecer a si mesmo e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, e na aproximação com a literatura voltada a essa faixa etária. A BNCC, portanto, orienta o professor a “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas que promovam a garantia dos direitos e o desenvolvimento das crianças.

Assim, entende-se que as crianças, hoje, necessitam de desafios, interações com os adultos e com as outras crianças, além de atividades que promovam a construção de conhecimentos e possibilitem seu desenvolvimento. Podemos dizer que garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança, relaciona-se com a garantia de que essa possa experimentar, interagir e brincar nos espaços escolares, sendo a escola um espaço prazeroso de conhecimento e desenvolvimento.

Por fim, colaborando com a compreensão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, torna-se necessário revisitar autores que abordam os marcos legais que levaram a educação destinada aos pequenos a integrar a Educação Básica no Brasil e se tornar um espaço onde através da brincadeira é possível educar.

A Educação Infantil e os marcos legais

A partir do final da década de 1970, no Brasil, muitos estudiosos iniciaram sua árdua luta pela implementação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e de suas famílias. Assim, a Constituição de 1988 caracteriza as instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado, assegurando que a educação é um direito de todos, postulando políticas sociais e educacionais, sob uma orientação universalizante. Na Constituição Federal é garantida a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola para as crianças de zero a seis anos de idade, conforme inciso IV do Artigo 208.

Os direitos das crianças de zero a seis anos vão ganhando reconhecimento e força a partir daí. Na sequência, temos a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação – documentos que asseguram a atenção do Estado acerca das necessidades das crianças em etapa inicial da Educação Básica.

Desse modo, a Educação Infantil configura-se como matéria de responsabilidade dos sistemas de ensino. Cabe salientar que poderiam ter ocorrido outros encaminhamentos que a conduzissem aos cuidados da assistência social, porém o Brasil optou por deixar a cargo do

atendimento educacional a criança dessa faixa etária. Assim, foi proposta uma articulação entre as dimensões sociais, políticas e administrativas; entretanto, tal ação só ocorreu após a expressão dos movimentos sociais de lutas dos diferentes setores da sociedade civil em torno de programas de atenção à criança. Essa perspectiva pedagógica passa a considerar a criança com um ser social, histórico, que pertence a uma sociedade (Kuhlmann Jr., 2015).

Com o propósito de compreender um pouco mais sobre os marcos legais e regulatórios citados anteriormente, optou-se por comentar, a partir daqui cada um deles.

Inicia-se discorrendo um pouco mais sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que se configura como um marco legal e regulatório, o qual assegura os direitos da criança e do adolescente através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Tal documento aponta que os municípios passaram a ter responsabilidade pelos direitos da infância e adolescência, através da criação de Conselhos Municipais, do Fundo Municipal e do Conselho Tutelar. O ECA apresenta, também, uma diferenciação entre a criança e a adolescência, estabelecendo que o indivíduo na faixa etária de zero a doze anos é considerado criança e, na faixa etária de doze a dezoito anos, é considerado adolescente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, por sua vez, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e assegura o direito de crianças nessa faixa etária serem atendidas gratuitamente nas creches e pré-escolas, reconhecendo que a educação é um direito da criança e que essa é um sujeito de direito e não mais de tutela, como era mencionado em legislações anteriores.

Ao tratar de manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, uma das mudanças significativas que ocorreram sobre esses aspectos configura-se na substituição do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) que, segundo Vieira (2009, p. 61), “promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da Educação Básica pública (creches, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos)”.

O Plano Nacional de Educação – PNE, promulgado em 2001, estabelecia metas para o atendimento a 60% das crianças de 4 a 6 anos e a 30% daquelas de 0 a 3 anos de idade, no prazo de cinco anos e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% daquelas de 4 a 5 anos. Essa última demandou um movimento significativo dos municípios a fim de conseguir cumprir o estabelecido; entretanto, não foi possível que atingisse a completude de tal meta, sendo novamente projetada no PNE 2014 – 2024 em sua meta 1, apresentada da seguinte forma: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos[...]”.

A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, bem como a inclusão de crianças de seis anos de idade nessa etapa da Educação Básica. Assim, as crianças com seis anos completos até 31 de março, passaram a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, mas conservou-se a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses na Educação Infantil até a conclusão da pré-escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o próximo marco regulatório a ser comentado, fixadas a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram também

um marco legal significativo para a Educação Infantil. Tais Diretrizes orientam sobre o currículo na educação infantil, considerando a criança como centro do planejamento curricular, sendo um sujeito histórico e de direitos. Em seus treze artigos, garantem o direito à educação, gratuita, de qualidade e pública a todas as crianças de zero a cinco anos de idade, sendo a linha básica que orienta o caminho que se pretende seguir para essa etapa da Educação Básica.

Foi através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que a obrigatoriedade de crianças com idade de quatro a dezessete anos de idade passou a incorporar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde a Educação Básica foi organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, sendo assegurada, portanto, a gratuidade de oferta da educação infantil às crianças de até cinco anos de idade. Nessa legislação, ainda, se encontra a seguinte redação: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013, Art. 29)

Diante disso, no ano de 2015, iniciou-se no Brasil um movimento pela elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica, onde a Educação Infantil foi contemplada e igualmente citada como a primeira etapa da Educação Básica. Esse documento encontra-se homologado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e apresenta em sua constituição os direitos de aprendizagem das crianças nessa etapa da Educação Básica, sendo necessário salientar ainda que tal documento foi construído com a participação da população brasileira e, antes de sua homologação, foram elaboradas três versões da Base.

Sobre a Educação Infantil, podemos dizer que a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC segue as Diretrizes Curriculares Nacionais e traz o seguinte texto:

O posicionamento em relação aos processos pedagógicos na Educação Infantil parte da concepção de que a construção de conhecimentos pelas crianças nas unidades de Educação Infantil, urbanas e do campo, efetiva-se pela sua participação em diferentes práticas cotidianas nas quais interagem com parceiros adultos e companheiros de idade. (Brasil, 2017, p. 17)

Na BNCC, conforme apresentado anteriormente, a educação infantil é evidenciada como a primeira etapa da educação básica, devendo assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, quais sejam: Direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; tudo isso é possível através dos campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. (Brasil, 2017).

Há muitos aspectos referentes aos marcos regulatórios que são significativos ao se tratar de Educação Infantil, bem como ao entendimento que se tem hoje acerca da criança e da infância; porém, aqui apresentou-se apenas alguns desses, a fim de conduzir a reflexão sobre as políticas educacionais destinadas à educação infantil que se consolidam na atualidade.

Diante desse cenário, podemos dizer que a Educação Infantil tem sido pensada como primeira etapa da Educação Básica e, a partir daí, decorrem as políticas educacionais que se tecem acerca dos aspectos educativos destinados às crianças dessa faixa etária. A partir daí buscaremos discutir a inserção dessa etapa no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A educação Infantil e o PNAIC

Em capítulo anterior, foi mencionado que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC configura-se como uma política curricular que apresenta em um de seus eixos a formação continuada de professores, o qual visa possibilitar permanentemente a construção de saberes/fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino apresenta.

Deste modo, de acordo com o Documento Orientador escrito pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2017, o qual objetiva nortear as ações desse programa, o PNAIC “passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de um perspectiva ampliada de alfabetização”, com o propósito de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos resultados obtidos pelas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, por meio da prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. A partir daí se propõe a “inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças”. (Brasil, 2017b)

Dessa forma, entende-se que ao professor de pré-escola caberá a ação de desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas. O perfil desse profissional é apresentado no documento orientador, junto ao professor alfabetizador de 1º a 3º ano, com a seguinte descrição:

O Professor Alfabetizador/Pré-escola deverá colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação e apontar as dificuldades que enfrenta, visando à sua superação e, também, planejar e executar ações pedagógicas em sua turma, utilizando os recursos didáticos selecionados pela rede e outros que atendam diretamente à sua necessidade de aperfeiçoamento e às dificuldades de aprendizagem do aluno. Para isso, poderá compartilhar com o coordenador pedagógico e outros colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos. O professor é responsável por aplicar as avaliações diagnósticas aos alunos de sua turma e buscar orientação de formadores e colegas se encontrar dificuldades. A partir do diagnóstico, o professor deverá acompanhar o progresso da aprendizagem de cada aluno de sua turma, bem como organizar atividades para que todas as crianças possam evoluir no seu processo de aprendizagem. Outra atribuição que contribui para essa evolução é organizar atividades diversificadas que contemplem diferentes níveis de alfabetização, atendendo a todos os alunos e buscando que todos alcancem um patamar adequado de aprendizagem ao final de cada mês/semestre/ano. [...] (Brasil, 2017b).

Tendo em vista as questões apontadas no Documento Orientador e as mudanças ocorridas na versão homologada da BNCC, entende-se que a configuração do PNAIC se apoia nessa mudança, elencando a oralidade e a escrita como integrante do processo pedagógico na Educação Infantil.

Esses cadernos estão pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo como eixos orientadores a interação e a brincadeira, evidenciando que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular para esta etapa da educação básica devem garantir à criança um vasto campo de experiências, sendo apresentado no caderno 0 (zero) dois aspectos que precisam ser considerados em relação ao que esses campos de experiência devem proporcionar:

[...] II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...].

Assim, na tentativa de efetivação de práticas pautadas nos campos de experiências descritos na BNCC, a etapa Educação Infantil passa a integrar o Programa Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, o que nos conduz nesse momento a uma reflexão pautada no histórico de lutas dos diversos grupos a favor de um atendimento de qualidade para as crianças que compõem essa etapa. Tal reflexão perpassa o sentido de repensar as estruturas físicas, as formas de avaliação, a construção dos projetos pedagógicos, a valorização docente e a formação adequada para que esses possam oferecer um atendimento educacional de qualidade para os bebês e para as crianças pequenas.

Desse modo, entende-se que a formação continuada para os professores da educação infantil deve permear o reconhecimento dos direitos das crianças nessa etapa de ensino, através de ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sem antecipar o que é próprio do Ensino Fundamental, mas sim, tecer articulações entre os conhecimentos da cultura escrita e das diversas linguagens que constituem o mundo onde essas crianças estão inseridas, sempre valorizando o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

Considerações Finais

Por todos os aspectos apresentado ao longo desse artigo, entendemos que ao pensarmos na Educação Infantil, considerando a criança, seu desenvolvimento e a construção de conhecimento, precisamos estar atentos e dar condições para que essa, se desenvolva plenamente em seus aspectos físico, social, cognitivo e afetivo, oportunizando o que é próprio de sua faixa etária.

Partindo do diálogo que pode ser estabelecido com os autores dos cadernos produzidos pelo projeto *Leitura e Escrita na Educação infantil*, os professores podem resgatar a singularidade de significação e de inserção social da criança, compreendendo que o currículo na educação infantil precisa ser organizado com foco na ação das crianças, a partir de diferentes linguagens – inclusive da leitura e da escrita.

Durante os encontros do Programa no Eixo da Educação Infantil, as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela execução das formações evidenciaram o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas, bem como a importância do docente como agente de promoção do acesso da criança à cultura, e, em especial, à leitura escrita, por meio da manipulação de diversos livros, poemas, desenhos animados, jogos, imagens, sons desde os primeiros anos de vida, possibilitando a ampliação das experiências infantis nos ambientes escolares.

Por fim, torna-se indispensável esclarecer que, mesmo sendo exposta aqui uma ideia do que se compreende até o presente momento sobre a inserção da Educação Infantil no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade, muito ainda precisa ser refletido e discutido, sendo imperativo a realização de uma análise mais profunda acerca do material sugerido como subsídio para a formação dos professores da pré-escola, bem como sobre a política educacional instituída para a Educação Básica.

Referências Bibliográficas:

- Ariès, P. (2014). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman Trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Boto, C. (2002) O Desencantamento da Criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. (p. 11-60). In Freitas, M. C. de; Kuhlmann Junior, M. (orgs). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez.
- Constituição Federal do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (2014) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (2015 b). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2017 a) Caderno de Apresentação: Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1 1. ed.- Brasília: MEC/SEB.
- Brasil, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>
- Brasil, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (2017b). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador 2017*. Brasília: MEC, SEB.
- Del Priore, M. (2000). O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. Del Priore, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Heywood, C. (2004) Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. – POA: Artmed.
- Lei 9.394/96 (1996)*. Lei de Diretrizes e Base da Educação: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuoerado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei 11.274 (2006)*. Lei de Diretrizes e Base da Educação: Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm
- Lei 12.796 (2013)*. Lei de Diretrizes e Base da Educação: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

Lei 10.172/2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Lei nº 13.005/2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Kuhlmann, Jr. (2007). Educando a Infância Brasileira. In Lopes. E.M.T, Faria Filho, L.M. & Veiga, G.G. (org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Rousseau, J.J. (2004). *Emílio ou Da Educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vieira, S. L. (2009). *Educação básica política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul – RS

Cármem Maria França da Silva

Universidade Federal de Santa Maria

carmenfranca@gmail.com

Débora Ortiz Leão

Universidade Federal de Santa Maria

dboleao@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta como temática as políticas curriculares, a alfabetização e a formação docente no Brasil. Uma análise preliminar de trabalhos publicados de 2013 a 2018 sobre o tema, demonstrou a existência de um número significativo de publicações sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e as práticas de alfabetização no Brasil. Porém não foi possível perceber uma estreita relação desse programa como uma política curricular e de formação docente. Diante disso, esses trabalhos se propõem a pesquisar esse tema com a seguinte problemática: como a política curricular do PNAIC repercute nas práticas de alfabetização dos professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul – RS? O objetivo geral é investigar a repercussão do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização da Rede Estadual de Ensino do RS – Brasil. A metodologia fundamenta-se na abordagem quanti-qualitativa, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos do método estudo de caso. A coleta de informações será realizada a partir de um questionário enviado aos docentes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede estadual do Rio Grande do Sul/ Brasil. As discussões serão embasadas em legislações, documentos oficiais do Ministério da Educação, Cadernos do PNAIC e autores como: Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2013), Soares (2013, 2016) Moraes (2012), Arroyo (2013) e Sacristan (2013), dentre outros. A expectativa é de compreender o impacto desse programa, como uma política curricular, nas práticas de alfabetização no estado do Rio Grande do Sul que faz parte do território nacional brasileiro.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Formação Continuada Docente; Práticas de Alfabetização

Abstract

This paper presents curricular policies, literacy and teacher training in Brazil as a theme. A preliminary analysis of published works from 2013 to 2018 on the subject has

demonstrated the existence of a significant number of publications on the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) and literacy practices in Brazil. However, it was not possible to perceive a close relation of this program as a curriculum policy and of teacher training. Therefore, this paper proposes to research this theme with the following problematic: how does the PNAIC curriculum policy affect the literacy practices of the teachers of the state school system of Rio Grande do Sul – RS? The general objective is to investigate the repercussion of the PNAIC on the literacy practices of the teachers of the literacy cycle of the RS – Brazil Teaching State Network. The methodology is based on the quantitative-qualitative approach, using the theoretical and methodological assumptions of the case study method. The information collection will be carried out from a questionnaire sent to the teachers of the first three years of Elementary School of the state network of Rio Grande do Sul / Brazil. The discussions will be based on legislation, official documents of the Ministry of Education, PNAIC Notebooks and authors such as: Ferreira and Teberosky (1999), Ferreira (2013), Soares (2013, 2016) Moraes (2012), Arroyo (2013) and Sacristan (2013), among others. The expectation is to understand the impact of this program, as a curricular policy, in literacy practices in the state of Rio Grande do Sul that is part of the Brazilian national territory.

Keywords: Curricular Policies; Continuing Teacher Education; Literacy Practices

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ (PNAIC) se configura em um compromisso do Governo Federal Brasileiro, Distrito Federal, Estados e Municípios para a plena alfabetização das crianças ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal pactuação corresponde à meta 5 do Plano Nacional da Educação. Além disso, em um terceiro bloco de metas, o PNE apresenta a valorização dos profissionais da educação como estratégia para o cumprimento de metas como a referida anteriormente, acerca da alfabetização dos educandos.

A meta 5 relaciona-se com a política curricular que se configura como objeto de discussão desta pesquisa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois esse programa apresenta o propósito de reafirmar e ampliar o compromisso de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exames periódicos específicos”.

O Programa foi planejado a partir de três eixos que se referem à: formação continuada de professores alfabetizadores; disponibilização de materiais didáticos, de literatura e tecnologias educacionais às escolas; e avaliação² e gestão, controle e mobilização social. E ao longo de seus seis anos de execução, foi sofrendo adaptações e reformulações, pois como afirma Lopes (2004, p. 111), “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

¹PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa do Ministério da Educação em parcerias com as redes municipais, estaduais, distrito federal e Instituições de Ensino Superior, cujo objetivo é garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. Instituído através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

² O Eixo avaliação trouxe a execução da ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização, uma avaliação em larga escala aplicada nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante disso, é preciso dizer que, buscou-se em Sacristán (2017, p. 109) a definição sobre política curricular, que assim afirma: “a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”. A escola seria esse local de tomada de decisões, porém essas não podem ficar restritas ao cargo administrativo, devem contar também com a participação dos professores, dos alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular. Neste sentido, Sacristán afirma que:

Ao que nos referimos quando falamos de políticas curriculares? Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores. (Sacristán, 2017, p. 109)

Assim, pode-se afirmar que as políticas curriculares estão atreladas a um determinado momento histórico, que também interfere no currículo quando estabelece “os conteúdos mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis”, o que atualmente é possível observar na implementação da Base Nacional Comum Curricular, na mudança do ensino fundamental para nove anos de duração e na modificação que o próprio PNAIC sofreu quando, em 2016, foi denominado Pacto em Ação. Acerca das diferentes funções que as políticas curriculares assumem, se torna necessário esclarecer as decisões que as constituem, dando o seu “justo valor e analisando as consequências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma”.

Cabe, nesse momento, destacar outro conceito importante, o de currículo, pois embora esse esteja repleto de interpretações que decorrem da concepção epistêmica dos autores que o discutem, para essa pesquisa busca-se o conceito apresentado por Sacristán para fundamentar as discussões que se pretende estabelecer acerca do currículo. Assim, o autor afirma que:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação (...). O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de nele se reforçam as fronteiras que delimitam seus componentes (...). (Sacristán, 2013, p. 17)

Sacristán (2013) destaca, também, que o currículo é reconhecido no processo de seu desenvolvimento e que, portanto, esse ganha sentido para quem o executa na “ação de influir sobre o outro, ensinando o outro, seja de forma consciente ou inconsciente (rotineira ou mecânica), provoca e produz ou estimula a elaboração de um significado em quem é sujeito às ações dessa influência” Sacristán (2013, p. 25). Portanto, o currículo traz a relação entre os conteúdos, a

realização das ações educativas e uma estrutura organizada e pensada para a aprendizagem, que se relaciona com a epistemologia dos componentes curriculares e dos professores que os desenvolvem.

Diante disso, o currículo está implicado na prática e no cotidiano, com a responsabilidade de promover a emancipação dos sujeitos aprendentes; considerando a cultura presente nesses sujeitos, nos ambientes escolares e nos que ali interagem, sendo um processo que produz sentido e que constrói saberes.

Assim, discutir sobre currículo vai além do pensar sobre um conceito. Torna-se necessário refletir sobre todos os aspectos que envolvem um ambiente de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o PNAIC apresenta em sua proposta uma política curricular organizada em ciclos de alfabetização.

Desta forma, torna-se necessário explicar qual o percurso desse programa durante os seis anos de execução, assim o programa em seu primeiro ano, priorizou a discussão referente à Língua Portuguesa e enfatizou o currículo no processo de alfabetização, que se apresentou como um currículo inclusivo, onde o educando tem o direito de ser alfabetizado e a alfabetização é vista como um processo progressivo e que ocorre em níveis cada vez mais complexos, baseado na psicogênese da língua escrita, descrito por Ferreiro e Teberosky (1999) e no Letramento, defendido por Soares (2013).

No caderno referente a unidade 1 do segundo ano, o qual trata do Currículo no Ciclo de Alfabetização, Cruz (2012), aborda que o currículo no ciclo de alfabetização é uma proposta que busca reorganizar temporal e espacialmente o ensino, considerando, portanto, que o processo de alfabetização das crianças precisa ser organizado de forma a ampliar o período para três anos, sem retenção, baseado no princípio de continuidade e aprofundamento.

Assim, a partir dos direitos de aprendizagens propostos pelo PNAIC, pode-se afirmar que para as crianças na etapa de alfabetização, o currículo em formato não seriado, ou seja, organizado com um tempo e espaço maior de aprendizagem possibilita a garantia do direito à leitura e a escrita até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, onde esse educando tem a possibilidade de conhecer os conceitos, aprofundá-los e consolidá-los ao longo do processo.

Da mesma forma, as práticas de alfabetização são entendidas como um processo espiralado e contínuo de construção dos “direitos de aprendizagem”, conforme apresentado no quadro a seguir, permeado por um currículo inclusivo, “onde o estudante conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis” Albuquerque (2012, p. 13).

No segundo ano, a formação decorreu em torno da matemática e, a partir de 2015, se ampliou para as demais áreas do conhecimento, pensando nessas áreas de maneira integrada – afinal, segundo a proposta do Programa, as crianças necessitam de uma educação integral. Portanto, a formação continuada ofertada pelo Programa tem a “tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (Brasil, 2015b, p. 7).

No que se refere à alfabetização em Matemática, o PNAIC segue uma perspectiva de letramento, onde essa pode ser compreendida como um instrumento para a leitura de mundo, a qual objetiva superar a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações

básicas, proporcionando ao educando uma aprendizagem matemática pautada no lúdico, evidenciando as necessidades dessa faixa etária, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo da construção de conhecimento (Brasil, 2014).

Na última coletânea de Cadernos PNAIC 2015/2016, a proposta foi considerar os aspectos essenciais para a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento, através da retomada de conceitos importantes da linguagem e da matemática, propondo a integração dos saberes, possibilitando a discussão referente à interdisciplinaridade, ciclo de alfabetização, diversidade, currículo inclusivo, entre outros.

No ano de 2016 e primeiros meses de 2017, devido a troca de equipe governamental do Ministério da Educação – MEC, o Programa apresentou uma outra estrutura denominada *PNAIC em Ação*. As IES participantes optaram pela continuidade dos trabalhos baseando-se nos cadernos que já orientavam o programa. Além disso, essa proposta do programa fortaleceu a atuação do Comitê Gestor¹, que contou com a participação de representantes da Secretaria de Estado da Educação, da União dos Dirigentes Municipais e das Instituições de Ensino Superior, tendo como principal atribuição as tratativas referentes à gestão, ao planejamento e à execução do Programa.

De acordo com o Documento Orientador, escrito pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2017, cujo objetivo é nortear as ações desse programa, o PNAIC “passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização”, com o propósito de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos resultados obtidos pelas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, por meio da prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.

A partir daí se propõe a “inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças e os educadores que atuam no programa Novo Mais Educação” (Brasil, 2017, p. 5). Tendo em vista as questões apontadas no Documento Orientador e as mudanças ocorridas na versão homologada da BNCC, entende-se que a configuração do PNAIC se apoia nessa mudança, elencando a oralidade e a escrita como integrante do processo pedagógico na Educação Infantil.

No que se refere ao Programa Novo Mais Educação, o documento orientador coloca que as escolas precisam organizar ações de formações, com ênfase nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Assim, por meio do PNAIC, o MEC propôs a formação para os articuladores e mediadores do Programa Novo Mais Educação.

Diante das diversas configurações do Programa que objetiva a alfabetização dos estudantes na idade certa, surgem inquietações que se referem à alfabetização na rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul, a relação desse processo com a execução de programas de âmbito federal (como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e a qualidade de educação expressa em resultado versus a qualidade da educação frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, cabe destacar que a rede estadual de educação está organizada em 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e 1 Divisão que atende as escolas da cidade de Porto Alegre (DPA), sendo responsáveis por um total de 878.758 alunos. Destes, 129.873 são

¹Com o objetivo de fortalecer as estruturas de gestão estadual e municipal, foram incluídos na equipe de gestão um representante da UNDIME e um coordenador regional para colaborar com a articulação entre as redes. Os coordenadores UNDIME, estadual e de formação formaram o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, responsáveis pela organização, funcionamento e acompanhamento das ações do programa em seus respectivos estados (Brasil, 2017).

alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.¹ Nesse universo, podem-se observar múltiplas realidades, culturas e relações sociais distintas no estado do Rio Grande do Sul, conforme a figura a seguir, o que nos conduz à questão de como o referido Programa repercute nas práticas de alfabetização da rede estadual de ensino.



Informações do Sistema ISE (Informatização da secretaria de Educação)

Figura 1. Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do Sistema Ise

Feitas as considerações, é oportuno ressaltar que esta pesquisa teve origem a partir da trajetória profissional da pesquisadora na rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul, iniciada em 2013, aliada a atuação no PNAIC² e ao trabalho na Secretaria de Estado da Educação como assessora pedagógica³, na Assessoria da Educação Básica no Departamento Pedagógico, especificamente no Ensino Fundamental.

Logo, este documento refere-se à política curricular que envolve o PNAIC e tem por objetivo investigar as repercussões desse Programa nas práticas de alfabetização da Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul – RS, o qual problematiza: como os educadores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul percebem e incorporam a política do PNAIC em suas práticas de alfabetização?

Por objetivo geral, definiu-se: investigar a repercussão/impacto do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS), buscando contribuir, a partir dessa pesquisa, com a formulação de uma proposta de formação continuada referente à Alfabetização.

Por objetivos específicos, delineou-se:

- a) analisar os marcos legais e a historicidade das principais políticas e concepções do currículo para o Ensino Fundamental que se referem à alfabetização;

¹ Informações do Sistema ISE (Informatização da Secretaria da Educação), acessados em 06 de setembro de 2018.

² A atuação no PNAIC iniciou-se em 2013 com o perfil de Professora Alfabetizadora.

³ A atuação enquanto assessora pedagógica iniciou-se em 2016 na Divisão da Educação Básica do Departamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação.

- b) identificar a concepção de currículo proposta pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- c) relacionar a formação ofertada pelas Instituições de Ensino Superior, através do Programa PNAIC, com a percepção dos professores alfabetizadores acerca de sua repercussão nas práticas de alfabetização nas escolas da rede estadual do RS.

Trajatória Metodológica da Pesquisa

O conhecimento é, pois, elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Daí sua relevância e a importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento. De modo geral, a educação pode ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza. (Severino, 2016, p. 28)

Na busca por conhecimento, o homem constantemente procura explicações para os fatos e acontecimentos que o rodeiam. O desvendar de conhecimentos o leva ao campo da pesquisa e da produção de novos conhecimentos, pois, conforme afirma Leão (2015, p. 1), “historicamente o ser humano busca explicações para os fenômenos que ocorrem no mundo”.

É no contexto dessa busca por conhecimento que o homem é conduzido ao campo da pesquisa científica, a qual possui princípio e procedimentos sistemáticos, que são baseados no raciocínio lógico, tendo como objetivo encontrar soluções para problemas propostos, sendo capazes de promover o diálogo entre conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos, pautados em subsídios teóricos elaborados. É nesse movimento de descoberta que o conhecimento se transforma e novas descobertas se desenrolam.

(...) A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (Santos, 2010, p. 89)

Nesse sentido, a relação estabelecida no caminho científico perpassa por duas dimensões no qual uma elabora as teorias, os métodos, os princípios e busca seus resultados; já a outra inventa, ratifica o caminho, abandona certas vias e encaminha-se por certas direções, encarando o conhecimento produzido como parte do processo dessa produção científica.

Desse modo, Minayo (cit. in Deslandes, Gomes, & Minayo, 2009, p. 12) afirma que “(..) se existe a ideia de devir no conceito de cientificidade, não se pode trabalhar, nas ciências sociais, apenas com a norma da cientificidade já construída, mas que a pesquisa social se faz por aproximação, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos”. Da mesma forma, pode-se afirmar que o objeto das Ciências Sociais é “essencialmente qualitativo”, onde a realidade social é o cenário rico de significados e a metodologia é utilizada para reconstruir teoricamente os processos, as relações, os símbolos e os significados dessa realidade social.

De acordo com Leão (2015, p. 2), “a metodologia cumpre o papel de uma abordagem sistemática da (s) realidade (s), em que teoria, método, técnicas, instrumentos estão imbricados e compõem a bússola do pesquisador”. Dessa forma, na busca em dialogar no campo da pesquisa

social com o conhecimento produzido nas vivências pedagógicas de alfabetização das professoras da rede estadual do Rio Grande do Sul e o conhecimento científico produzido por autores nacionais e internacionais, que embasam a discussão proposta por essa pesquisa, traçam-se caminhos metodológicos que apontam para uma abordagem qualitativa, com o propósito de analisar, com maior precisão possível, fatos ou fenômenos em sua natureza e características, procurando observar, registrar e avaliar suas relações, conexões e interferências (Michel, 2005).

Tendo em vista que na pesquisa qualitativa os fatos e os fenômenos devem ser extraídos do ambiente natural, da vida real, onde acontecem, e analisado sob as perspectivas que o ambiente exerce sobre eles, busca-se em Stake (2011, p. 21) o conceito de qualitativo, que define que “seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”, pesquisar “é uma investigação, um estudo deliberado, uma busca por compreensão” (Stake, 2011, p. 23).

Assim, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos do método estudo de caso – que explicarei a seguir –, objetiva-se compreender, através da percepção das professoras que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente nas séries de alfabetização, como o Programa Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa colaborou e impactou suas práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar, ainda, que conforme o autor, na “pesquisa qualitativa, o pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações” (Stake, 2011, p. 30).

Portanto, pretende-se, também, trazer os conhecimentos construídos por essa pesquisadora durante os anos em que atuou no Pacto, exercendo diferentes perfis, os quais foram relatados em documentos solicitados pelas Instituições de Ensino Superior e pela Secretaria de Estado da Educação, denominados relatórios de formação.

Durante os anos 2017 e 2018, no exercício do perfil de já mencionado, para aproximar a comunicação entre a Coordenação de gestão aos Coordenadores Regionais e Locais, essa pesquisadora elaborou um ambiente virtual de estudos, disponibilizado pelo *Google Education*, através do espaço virtual Google sala de aula. Nesse espaço, existe o registro escrito das formações realizadas, relatórios de reuniões e as narrativas acerca da execução do programa pela visão dos sujeitos que atuam no perfil de gestão do mesmo. Tais relatos colaboram com a reflexão acerca dos aspectos referentes à gestão que envolvem a execução do programa nas Regionais de Ensino.¹

Desse modo, tendo como ponto de partida a vivência desta pesquisadora no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, os relatos no ambiente virtual Sala de Aula, os cadernos do Programa e demais documentos legais escritos pelo MEC, os questionários que serão respondidos pelos professores alfabetizadores do PNAIC, pretende-se compreender a repercussão/ impacto da política curricular que emergiu da proposição desse programa nas práticas de alfabetização da Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul, optou-se pelo estudo de caso, pois de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), “os estudos de caso visam a descoberta, mesmo

¹Coordenadorias Regionais de Ensino – Cada Coordenadoria é responsável pelas ações educacionais relacionadas às suas regiões. Entre as atribuições estão: coordenar, orientar e supervisionar as escolas da rede pública estadual, oferecendo suporte administrativo e pedagógico. Além disso, são responsáveis pela integração entre alunos, famílias e a comunidade. Por representar a secretaria na área de sua jurisdição, são também responsáveis pela contratação de pessoal qualificado para atuar nas escolas e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura.

que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atentos a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”.

O estudo de caso, segundo Yin (2001, p. 17), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Por isso, o estudo de caso não se limita apenas à coleta de dados, é preciso uma reflexão elaborada através do contexto pesquisado, abordagens específicas ao analisar os dados, a fim de compreender através do que é descrito pelos participantes desta pesquisa como impacto do PNAIC nas suas práticas pedagógicas.

Assim, pretende-se enviar um questionário aos professores da rede estadual do Estado que participaram do PNAIC durante os seis anos de sua execução, tal escolha justifica-se devido a abrangência desse programa nos diversos municípios que compõem o estado do Rio Grande do Sul e as diversas possibilidades de formação que foram proporcionadas das Universidades Federais que atuaram ao longo da execução do programa, pois embora saibamos que o material que embasa a formação é o mesmo, cada Universidade teve autonomia para escolher os caminhos metodológicos e formativos no processo de formação continuada dos professores, assim buscar-se-á ouvir os participantes com o perfil de professor alfabetizador da rede estadual, que fizeram parte da abrangência do Rio Grande do Sul.

Diante do exposto, para a coleta de dados será utilizada, inicialmente, a consulta a fontes documentais, tais como: (a) documentos administrativos; (b) relatórios das formações realizadas pelos orientadores de estudo com os professores alfabetizadores; (c) publicações dos institutos que realizaram as avaliações das habilidades dos educandos. Após, será enviado um formulário do Google (*Google Forms*), em formato de questionário, para professores alfabetizadores, seguindo os critérios descritos no parágrafo anterior, com o intuito de compreender, através desta mostra, como os educadores da Rede Estadual de Ensino do RS percebem e incorporam a Formação Continuada oferecida pelo PNAIC nas práticas de Alfabetização.

A seguir, se apresenta a unidade de análise que se pretende analisar nesse projeto, expressando através da figura o quantitativo de colaboradores dessa pesquisa.

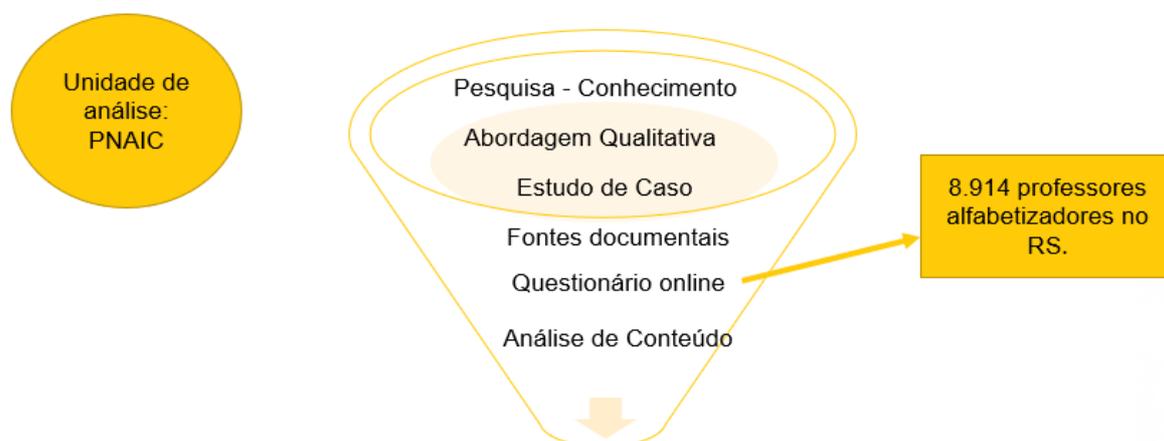


Figura 2. Elaborada pela orientadora Débora Leão

O tratamento dos dados no estudo de caso pode acontecer simultaneamente à coleta de dados, pois a análise se inicia com a primeira entrevista, primeira observação e primeira leitura de

documento, o que incidirá em uma análise e interpretação dos dados permanente, permitindo ao pesquisador um relato mais completo da realidade (Ludke, 2010).

Isto posto, entende-se que, embora se delineie caminho metodológico *a priori* e que se tenha um quadro teórico inicial, novos elementos podem surgir durante o estudo de caso, à medida que esse aconteça. Essa afirmação se fundamenta em Lüdke e André (1986, p. 18), quando esses afirmam que “O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance”.

Assim, no que se refere à análise dos dados, pretende-se seguir os caminhos delineados por Bardin (2007), tendo categorias de análise *a priori* baseadas no referencial teórico que se construiu neste projeto e, *a posteriori*, que irão surgir a partir das respostas dos participantes da mesma, pois, segundo Bardin (2007, p. 34), “Se a descrição (...) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que permite a passagem de uma à outra”. Sendo assim, a análise de conteúdo permite ao pesquisador a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção de dados.

Diante disso, nesta pesquisa, tal fato ocorrerá através da comparação do que é semelhante e o que é dessemelhante nas respostas apresentadas no questionário, sendo possível ao mesmo tempo realizar uma análise horizontal, interpretando a mesma questão em todos os questionários e uma análise vertical, interpretando cada questão do questionário em seqüência.

Análise de conteúdo (Bardin, 2007)

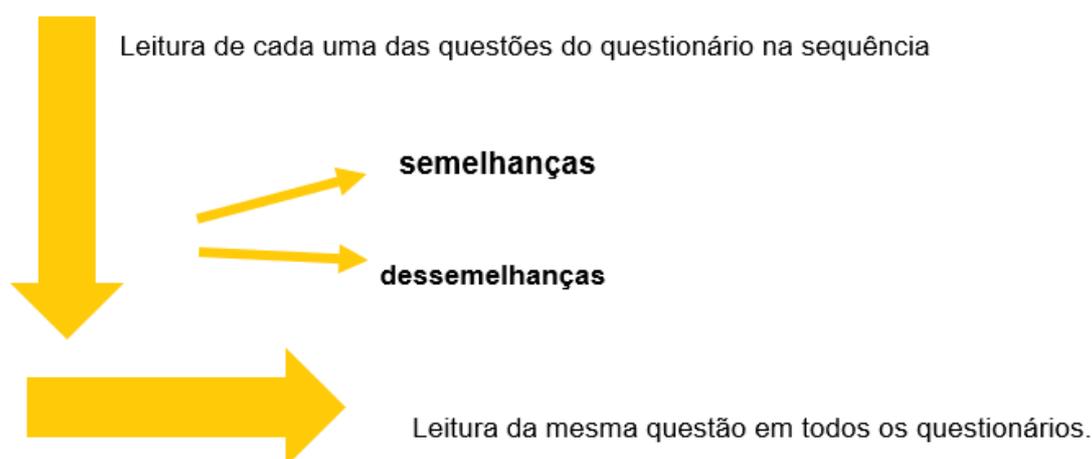


Figura 3. Elaborada pela pesquisadora juntamente com sua orientadora Débora Leão.

Com esse tipo de análise se buscará compreender como um programa de formação em alfabetização ocorreu, de modo a contemplar um processo espiralado e contínuo de construção dos “direitos de aprendizagem”, permeado por um currículo inclusivo “onde o estudante conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis” (Albuquerque, 2012, p. 13).

Atualmente o projeto encontra-se em fase de recolha e análises preliminares das informações fornecidas pelos professores participantes. No entanto, acredita-se que será possível

executar uma análise qualitativa impregnada de sentido, destacando as informações que poderão traduzir a prática pedagógica dos professores.

Referências bibliográficas:

- Albuquerque, E. B. C. (2012). Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. IN: Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Currículo na Alfabetização: concepções e princípios* (ano 1: unidade 1). Brasília: MEC, SEB.
- André, M. E. D. A., Lüdtke, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70, Livraria Martins Fontes (Obra original publicada em 1977).
- Brasil, Ministério de Estado da Educação, Secretaria de Educação Básica & Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2015 a). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. (Caderno de Apresentação). Brasília: MEC, SEB.
- Brasil, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (2014). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Apresentação*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2015b). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (2017). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador do PNAIC*. Brasília: MEC, SEB.
- Cruz, M. (2012). In Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem*. Unidade 1/ Ano 2. Brasília: MEC, SEB.
- Deslandes, S. F., Gomes, R., Minayo, M. C. de S. (org.) (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. (R. Malerba Trad.). São Paulo: Cortez.
- Leão, D. O. de (2015). *O ensino fundamental de nove anos e o currículo por ciclos de alfabetização: impactos das políticas educacionais na formação de professores*. Projeto de pós-doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. (Ed. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 n. 26). Recuperado de

<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>

- Ludke, M. (2010). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Michel, M. H. (2005). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. São Paulo, SP: Atlas.
- Morais, A. G. de. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramento.
- Sacristán, J. G. (Org.). (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. 4. ed. Porto Alegre: Penso.
- Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* 3. ed. (E. F. da F. Rosa, Trad.) (revisão técnica de M. da G. S. Horn). Porto Alegre: Penso.
- Santos, B. de S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. (2013). *Alfabetização e letramento*. 6. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Stake. R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. (K. Reis, Trad.) (revisão técnica de N. Jacks). Porto Alegre: Penso.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. (D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman. (Obra original publicada em 1984).

(auto)Regulação educativa, como meio de formação reflexiva na formação de professores

Daniela Gonçalves

ESEPF; CEDH da UCP

dag@esepf.pt

Isabel Cláudia Nogueira

ESEPF; CIPA

icn@esepf.pt

Resumo

De entre muitas ideias plasmadas na literatura, podemos inferir a validade da supervisão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao desenvolvimento humano e de apoio à formação, com um carácter sistemático e sistémico e de monitorização da prática com referência aos meios que a suportam como processo (reflexão-experimentação-reflexão); deste modo, pretende apoiar a aprendizagem profissional contínua que envolve pessoas, saberes, funções e realizações, com a consciência de que este processo não se encerra em si mesmo e se desenvolve através de meios adequados a cada sujeito/contexto, centrada numa conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a (auto)supervisão e a (auto)aprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento. As competências profissionais e o desenvolvimento docente devem ser consentâneas com as exigências que, cada vez mais, se colocam ao exercício da profissão, no âmbito do atual panorama educativo e das contingências da sociedade contemporânea. É nesta perspetiva que devemos procurar assegurar que os professores se revelem capazes de construir e preconizar diferentes referenciais e instrumentos educativos promotores de aprendizagem. Aceitamos a visão de Korthagen (2010) quando propõe uma abordagem focalizada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos docentes sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática, implicando, em nosso entender, um saber sólido, uma didática diferenciadora, para além de um aprender a ser e a conviver, implicando, certamente, a (auto)regulação educativa, como meio de formação reflexiva, proporcionando aos docentes uma aprendizagem profissional contínua. A partir de um estudo exploratório de natureza qualitativo, apresentar-se-á o modo como desenvolvemos a indução de novas práticas supervisivas no docente do Ensino Superior, identificando mecanismos facilitadores/constrangedores à implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, em nosso entender, o processo de aprendizagem dos alunos (que tornar-se-ão profissionais de educação), bem como nos docentes de outros níveis de ensino,

como consequência das possibilidades disponibilizadas pela divulgação dos processos de regulação de atividades de ensino entre pares, previamente identificados, validados e sistematizados, e, por tal, potencialmente benéficos para o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Palavras-chave: *supervisão pedagógica; regulação de práticas; desenvolvimento profissional docente*

Abstract

Among many ideas embodied in the literature, we can infer the validity of supervision as a process of professional development related with human development and support for training, with a systematic and systemic character and practice monitoring regarding the means that support it as a process (reflection-experimentation-reflection); thus, it intends to support continuous professional learning involving people, knowledge, functions and achievements, with the awareness that this process does not end in itself and develops through appropriate means to each subject/context, centered in a democratic conception that highlights the importance of collaborative and horizontal reflection and learning, with the prospect of developing mechanisms that enable (self)supervision and (self)learning and the ability to generate, manage and share knowledge. Professional competences and teacher development must be consistent with the demands that are increasingly put into practice in the current educational panorama and contemporary society contingencies. It is in this perspective that we should strive to ensure that teachers are able to build and advocate different benchmarks and educational tools for learning promotion. We accept the vision of Korthagen (2010) when proposes an approach focused on problems and concerns emerging from the real contexts, through teachers systematic reflection about their thinking and their action, which should constitute a continuous process of awareness and reconstruction of the practice, implying, in our opinion, a solid knowledge, a differentiated didactics, besides learning about how to be and to live, implying, certainly, the educational (self)regulation, as a means of reflexive formation, providing teachers with continuous professional learning. Upon an qualitative exploratory study, we will present the way in which we develop the induction of new practices overseen in Higher Education, identifying facilitating and constraints mechanisms for the implementation of processes of regulating the teaching activity among peers, benefiting, in our opinion, the learning process of students (who will become education professionals), as well as in teachers of other levels of education, as a consequence of the possibilities provided by the dissemination of teaching activities regulation processes between peers, previously identified, validated and systematized, therefore, potentially beneficial to the learning process of their students.

Keywords: *pedagogical supervision; regulation of practices; teacher professional development*

Considerações iniciais

O exercício de refletir sobre as diferentes etapas da intervenção educativa (observação, planificação, ação, avaliação, divulgação, comunicação), desde a conceção do currículo até à

avaliação, passando pelo seu desenvolvimento, faz realçar a importância decisiva do papel do professor enquanto agente de inovações e mudanças que contribuem para um processo de aprendizagem significativo. Torna-se, portanto, evidente que a definição de uma intervenção educativa de qualidade pressupõe uma atividade dinâmica e contínua, implicando o sistemático desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ao mesmo tempo, significa o envolvimento do professor em processos de investigação colaborativa com os colegas, em uma conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que favoreçam e possibilitem a (auto)supervisão e a (auto)aprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento.

Admitimos, assim, que não há intervenção educativa de qualidade sem o correspondente desenvolvimento profissional dos docentes, visto que subscrevemos a conceção de que o desenvolvimento profissional resulta da convicção/necessidade sistemática de alterar o conhecimento, as crenças e as práticas profissionais, tendo em conta o propósito pedagógico. De acordo com Korthagen (2010), o desenvolvimento profissional prende-se com a capacidade que um professor manifesta para manter a curiosidade das suas aulas; identificar interesses significativos no processo de ensino-aprendizagem; procurar e apreciar o diálogo com colegas especialistas como forma de apoio na análise de dados; ajustar os estilos de ação prática à luz de novos conhecimentos.

É nossa convicção que, ao desenvolver-se profissionalmente (e) pela análise e reflexão sobre a intervenção educativa, um docente potencia a inovação e a mudança dos/nos centros educativos que, por sua vez, criando novas necessidades e exigências ao nível da gestão curricular, implicam novas necessidades em termos de desenvolvimento profissional.

Partindo do pressuposto de que é urgente criar oportunidades educativas de qualidade para cada estudante, e que a competência dos professores e das escolas fazem a diferença nessa elaboração, preconizamos um processo de ensino estrategicamente orientado e regulado, o que implica, em nosso entender (também) a gestão do currículo e práticas supervisivas.

Trata-se de desenvolver a ação de ensinar de modo contextualizado, monitorizado, apropriado e situado, no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um dado conhecimento, impondo-se assim uma lógica dinâmica que implica analisar, refletir, decidir, ajustar, diferenciar, monitorizar, avaliar, entre outros.

(...) algumas das medidas que apontam para a introdução de alterações, perspetivando o ato de aprender e o de ensinar à luz de um novo paradigma didático-pedagógico, dinamizado por novos conceitos de educação, novas competências, atributos e capacidades, têm sido justificadas pelas profundas transformações que a sociedade atual atravessa, exigindo o reequacionar do papel da escola e a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem. Requerem, portanto, uma “outra” escola. As exigências a que aludimos implicam uma procura de respostas a aspetos essenciais que se constituem, hodiernamente, como desafios ao exercício da profissionalidade docente, como são, nomeadamente, a diversidade de contextos institucionais em que decorre o ato educativo e as exigências da sua natureza comunicacional e intencional. (Gonçalves, 2017, p. 36)

Neste cenário, entendemos que a (auto)regulação educativa apresenta-se como uma estratégia de apoio aos docentes, visando o seu desenvolvimento profissional, nas suas dimensões

do conhecimento e ação, contribuindo para a (re)vitalização da escola e da educação. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão pedagógica (aqui entendida numa lógica entre pares de docentes do Ensino Superior), remetendo para o ideal de escola como comunidade aprendente, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, apresentando-se como uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir: uma supervisão que ajude a escola/educação a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione também os momentos menos bem conseguidos para conhecer as suas causas, sendo capaz de traçar novas linhas de ação. Assim, os processos de supervisão pedagógica afiguram-se como contributos de inestimável importância ao serviço deste cenário educacional científico/pedagógico emergente. A dinâmica de (auto)regulação educativa supervisiva inclui várias etapas, múltiplos procedimentos e variadas técnicas/instrumentos de recolha/análise de informação, que contribuirão para a identificação dos mecanismos facilitadores e constrangedores da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, certamente e em nosso entender, o processo de aprendizagem dos estudantes (que neste caso particular, serão futuros docentes). Tal como Moreira (2010, p. 21), consideramos que

as transformações das práticas docentes só se efectivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objectivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da acção profissional docente.

Procedimentos Metodológicos

Guba e Lincoln (1994, p. 107) definem paradigma como um sistema de concepções básicas que um indivíduo possui, permitindo-lhe uma dada perspectiva do mundo e, conseqüentemente, da sua natureza, sendo através desse sistema que o indivíduo percebe o seu lugar no mundo e o tipo de relações possíveis que pode estabelecer com ele e com as suas partes. Essas concepções básicas que caracterizam um paradigma de investigação podem ser sintetizadas através das respostas dadas a três questões interdependentes: (a) uma questão ontológica: qual é a forma e a natureza da realidade e o que se pode conhecer acerca dela?; (b) uma questão epistemológica: qual é a natureza das relações entre aquele que conhece, ou quer conhecer, e aquilo que pode ser conhecido?; e (c) uma questão metodológica: como procede aquele que quer conhecer para descobrir o que crê poder ser conhecido?

A experiência formativa e exploratória que nos propomos apresentar envolveu duas docentes do Departamento de Formação de Professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (DFP/ESEPF), no ano letivo transato. No âmbito da orientação tutorial, tipologia que integra a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (centrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico), estabeleceram-se duas finalidades como pontos de partida comuns à concepção e desenvolvimento das atividades: (i) problematizar o conhecimento crítico de escolhas alternativas, teoricamente fundamentadas, para a intervenção educativa e (ii) promover competências de análise curricular, decorrentes do referido conhecimento crítico. Pretendia-se, adicionalmente, que esta proposta de trabalho pedagógico se revelasse, para as estudantes, como meio de desenvolvimento pessoal e profissional através da análise e reflexão sobre a gestão curricular e a intervenção educativa, potenciando a inovação e a mudança das práticas educativas.

Os estudantes foram solicitados a conceber propostas de intervenção adequadas ao contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico que, partindo de uma destas finalidades, contemplassem, simultânea e obrigatoriamente, experiências a desenvolver em contexto de sala de aula ou fora dela, dependendo do que cada centro pretendesse mobilizar/experienciar salvaguardando, dentro dessas experiências e nas opções metodológicas a adotar, coerência com os normativos existentes.

Apresentada a proposta de trabalho, foi estabelecido o compromisso de presença e participação de duas docentes em todas as orientações tutoriais, assim como na análise e feedback dos trabalhos realizados pelos estudantes: a docente sem responsabilidades na lecionação da Prática de Ensino Supervisionada faria observação da prática educativa letiva e procederia a análise documental e, posteriormente, realizar-se-ia uma narrativa profissional conjunta identificando os aspetos mais bem conseguidos e também aqueles que merecessem ser melhorados.

Resultados da Experiência

Esta experiência constituiu-se um exercício de compreensão e exploração de práticas educativas e supervisivas inscritas num paradigma educacional emergente de formação inicial de professores. De facto, da estratégia concebida no âmbito desta experiência formativa/exploratória destacamos a forma entusiasmada e implicada das docentes do DFP/ESEPF durante este percurso, que se traduziu como uma prática significativa para as próprias por constituir, em seu entender, uma prática promotora de aprendizagens também com sentido para os seus estudantes, também nele envolvidos.

Toda a experiencição e investigação desta metodologia tornou possível a construção de conhecimento acerca dos modos como as docentes desenvolvem as suas capacidades de pensar, de ensinar e de ser, e ainda o modo como podem desenvolver a sua profissionalidade a partir da supervisão educativa. Esta nova conceção de desenvolvimento profissional, e em consonância com Sá-Chaves (2005, p. 8), pressupõe “o papel activo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação, o que configura o princípio da auto-implicação do aprendente”. Esta autora destaca, ainda, nos princípios que sustentam esta nova perspetiva, o princípio da ‘pessoalidade’ que reconhece o indivíduo na sua condição de pessoa, pressupondo a aceitação de que essa condição é determinante nos processos de construção da própria profissionalidade. Por outras palavras, a autora pressupõe processos de ‘auto-implicação’, que subentendem o envolvimento e o compromisso do próprio na sua formação (inicial e contínua); acrescenta, ainda, o princípio da ‘diversidade’, que, adicionando a perspetiva do Outro numa dinâmica interativa e colaborativa, conduz a um efeito multiplicador, permitindo novas possibilidades que ampliam e enriquecem a visão do próprio indivíduo implicado na mudança.

Neste contexto exploratório resultante do processo supervisivo, em particular das narrativas profissionais, e a partir de três grandes dimensões – pessoal, profissional e organizacional – foram identificados como constrangedores à implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares:

- A necessidade de criação e mobilização de uma linguagem conjunta, que esclareça e defina pressupostos de entendimento mútuo. O confronto de crenças e convicções que emergem desta negociação de significados podem constituir, à *priori*, um obstáculo ao estabelecimento imediato de uma relação de confiança mútua;
- A passagem de uma visão mais centrada na produção e resultados de natureza individual e autónoma para uma lógica assumida de abertura e disponibilidade à crítica e ‘validação’ externas, ainda que por pares, sobre modos de ser, estar e agir;

- A falta de abertura a espaços de autoria e autonomia, favoráveis ao exercício da partilha de êxitos e insucessos, de alegrias e angústias, de descobertas e confirmações, essenciais à melhoria de qualidade dos serviços prestados;
- Uma ainda dominante prática docente isolada no contexto institucional, local que se apresenta mais como um somatório de concepções e práticas individuais e não tanto como um espaço comum plurifacetado, mas de confluência e convergência identitárias.

Tendo em conta as mesmas dimensões, e relativamente aos benefícios da regulação/supervisão de atividades de ensino entre pares, salientamos:

- A definição, reflexão e articulação efetiva das prioridades da intervenção educativa, que a implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares exige;
- A geração de oportunidades adicionais de conhecimento e apropriação de outras formas de ensinar, a partir de momentos de reflexividade individual e coletiva, contribuindo para um processo (auto)regulatório mais profícuo;
- Uma outra visão profissional, mais alargada e potenciadora de processos de metacognição, favorável a uma emancipação por via esclarecida da reflexão e da crítica, tendo em vista a melhoria dos desempenhos individuais e grupais, mediante “a consolidação de um processo de verificação conjunta relativo à conceção dos professores sobre a investigação e educação (...) a capacidade de trabalhar em grupo e de partilharem materiais e perspetivas” (Gonçalves & Nogueira, 2017, p. 657);
- A emergência de um desenvolvimento profissional coletivo ao DFP/ESEPF, mediante partilha com o seu grupo de docentes, resultando num contributo para uma organização que se questiona, com um espírito reflexivo e que envolve os seus atores na planificação, na execução e na avaliação, onde todos têm oportunidade e responsabilidade de evoluir e fazer evoluir.

Considerações finais

A crescente atenção da sociedade nas problemáticas da educação coloca-a no centro de interesse e contínua investigação. Das questões ligadas à aprendizagem dos estudantes evoluiu-se para um crescente enfoque na melhoria da qualidade da educação, onde os professores se constituem como os principais promotores da tão desejada melhoria da ação educativa (Rodríguez Marcos, 2006). Neste sentido, recuperamos Hargreaves (1998, p. 12) para quem “os professores constituem (...) a chave da mudança educativa”, alertando para a importância do desenvolvimento dos professores no acompanhamento das inovações e do seu envolvimento nos processos de mudança educativa.

O desafio colocado a estas docentes (e, paralelamente, a estes estudantes) permitiu descrever e interpretar alguns dos processos de mudança ao longo dos seus percursos profissionais e de aprendizagem, assim como entender os seus contributos num processo de planificação de gestão do currículo, tendo em conta o contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico. Da análise destes processos emergiu um conhecimento mais profundo sobre três dimensões de análise – pessoal, profissional e organizacional –, que possibilitou também identificar as transformações verificadas, bem como os constrangimentos sentidos durante o desenvolvimento da estratégia preconizada.

Bolívar (2010, p. 17) defende que “o trabalho em colaboração é fundamentado na pressuposição de que os indivíduos aprendem melhor quanto interagem com os colegas”, considerando-o uma mais-valia no que diz respeito ao aproveitamento da capacidade e

especialidade de cada um(a) e à sua conseqüente utilização para melhoria do trabalho (em conjunto). A (auto)regulação educativa supervisiva, deste modo, apresenta-se como meio essencial de formação reflexiva e profissional comprometida, porque contempla, de modo interdependente, múltiplas interações, múltiplos olhares, múltiplas ideias em torno do processo de aprendizagem e ensino e/ou intervenção educativa representando, em nosso entender, uma (re)modelação sistemática do exercício profissional.

Referências bibliográficas:

- Guba, E. G., e Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gonçalves, D. (2017). Col-legi Mare de Déu dels Àngels: (Trans)Formação educativa ao serviço da condição Humana. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma Outra Escola é Possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 29-38). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2017). A indução de novas práticas supervisivas no docente no espaço superior de educação superior. In 1ª Conferência Internacional da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE-SEC), *A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais, processos transnacionais* (pp. 652-659). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n. 4, pp. 407-423.
- Rodriguez Marcos, A. (2006). Análisis y Mejora De La Propia Enseñanza. *Revista Contexto & Educação*, 76. Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de investigación EMIPe, 127-150.
- Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: políticas curriculares e formação de professores

Débora Ortiz de Leão

Universidade Federal de Santa Maria

dboleao@gmail.com

Cleoni Maria Barboza Fernandes

Instituto Federal Sul Riograndense

cleofernandes@terra.com.br

Resumo

Essa pesquisa originou-se a partir da extensão da escolarização obrigatória no Brasil e teve como foco de investigação o ciclo de alfabetização como proposta de reorganização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, focalizou os pressupostos epistemológicos que embasam esse formato de organização curricular e a repercussão dessa política pública na formação de professores. Utilizando uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 2001; STAKE, 1999, 2011) procurou-se investigar os pressupostos epistemológicos da organização por ciclos no processo de alfabetização e no Ensino Fundamental; relacionar as mudanças curriculares às políticas educacionais; discutir os impactos das mudanças e sua perspectiva formação continuada de professores. Em função desses objetivos, questionou-se: que pressupostos epistemológicos embasam a reorganização curricular denominada ciclo de alfabetização e de que forma repercutem na formação docente? A produção de dados se deu por meio de análises documentais, questionários e entrevistas junto a professores que participam do PNAIC, já que se trata de um modelo de política de formação continuada proposta pelo Ministério da Educação, adotado entre os anos 2013-2018. Considerando especialmente os eixos currículo, alfabetização, políticas educacionais e formação de professores, argumenta-se acerca da necessidade de revisão dessas concepções no contexto da formação docente tendo em vista que as mudanças impactaram significativamente o modo como os professores concebem, dentre outros aspectos, o próprio processo de organização curricular e a avaliação no Ensino Fundamental. A ampliação do tempo de obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a reorganização curricular em ciclos e a ideia de progressão continuada, precisam ser mais bem compreendidas em seus fundamentos para não servirem mais à lógica da globalização neoliberal (SANTOS, 2011, CHARLOT, 2013) e menos a se comprometerem com um horizonte de solidariedade e de respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos.

Palavras-chave: Formação de professores; Currículo; Alfabetização; Políticas educacionais

Abstract

This research originated from the extension of compulsory schooling in Brazil and focused on the literacy cycle as a proposal for curricular reorganization of the initial years of Elementary School. In this direction, focused on the epistemological assumptions that supported this format of curriculum organization and the impact that public policy in teacher education. Using a qualitative research approach of the case study type (Ludke & André, 2001; Stake, 1999, 2011), it was sought to investigate the epistemological assumptions of the organization by cycles in the literacy process and in Elementary School; to relate curricular changes to educational policies; discuss the impacts of change and their perspective on continuing teacher education. In view of these objectives, we questioned: what epistemological assumptions underpin the curricular reorganization called the literacy cycle and how do they affect teacher education? The production of data was done through documentary analyzes, questionnaires and interviews with teachers participating in the PNAIC, since it is a model of continuous education policy proposed by the Ministry of Education, adopted between the years 2013-2018. Considering especially the curriculum, literacy, educational policies and teacher training, it is argued that there is a need to revise these conceptions in the context of teacher education, since the changes have a significant impact on how teachers conceive, among other aspects, the own process of curricular organization and evaluation in Elementary School. The extension of the compulsory time of Elementary School, curricular reorganization into cycles, and the idea of continued progression need to be better understood in their foundations to no longer serve the logic of neoliberal globalization (Santos, 2011, Charlot, 2013) and less to commit themselves to a horizon of solidarity and respect for the fundamental rights of citizens.

Keywords: *Teacher training; Curriculum; Literacy; Educational policies*

No contexto brasileiro – assim como na maioria dos outros países – a educação tem percorrido um caminho de lutas pela sua legitimação como direito social. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas. Sem os direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia (BOBBIO, 2004). Na estreita relação entre direitos, educação e democracia, Paulo Freire demonstrava não acreditar em “nenhuma luta em favor da igualdade de direitos, em prol da superação das injustiças que não se funde no respeito profundo a vocação para a *humanização*, para o *ser mais* de homens e mulheres” (Freire, 2003, p. 193).

No Brasil, o direito social à educação passa a ter maior reconhecimento quando previsto na Constituição Federal de 1988. Em meio à era dos direitos (Bobbio, 2004) a educação figura como elemento primordial quanto à garantia dos demais direitos sociais como “a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). Essa garantia reveste-se da maior importância quando o Estado passa a oferecer *educação escolar* como um *direito de todos* os cidadãos e, para tal, torna a matrícula e a frequência obrigatória ao Ensino Fundamental, como um dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Tal perspectiva é reforçada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos

(Conferência de Jomtien – 1990) que define como uma de suas metas a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade.

Em que pesem as motivações político-ideológicas e econômicas, para atingir a meta de universalização da escolarização, é enfatizada a importância de a educação básica ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Porém, mais que o direito a uma vaga na escola, é preciso garantir o direito ao ingresso, à permanência e ao sucesso no contexto escolar.

A adoção do termo “básica” deve-se assim, por um lado, à sua acepção de base, de fundação e, por outro, da ideia de pôr em marcha, avançar, progredir. Dessa forma, a escolarização básica inicia-se com a etapa da Educação Infantil, prossegue no Ensino Fundamental e encerra-se com a etapa do Ensino Médio. Organiza-se dessa maneira um dos níveis da escolarização obrigatória, apresentado no art.4 da LDB 9394/96, como um direito do cidadão e um dever do Estado.

O Ensino Fundamental figura como uma importante fase da escolarização que têm merecido atenção especial nas últimas duas décadas. Instituídos em nível nacional, os três primeiros anos do Ensino Fundamental formam o primeiro ciclo dessa etapa de escolarização, o que exige alterações nos currículos das escolas e desafiam a formação e o trabalho dos professores. São mudanças complexas que passam a ser implementadas conjuntamente às políticas de formação continuada.

Como reforçam Leite e Fernandes (2010), aos professores tem sido atribuído um papel determinante nas mudanças educacionais e curriculares, embora os desafios e constrangimentos vividos tendam a dificultar que se assumam como construtores do currículo e de uma positiva mudança educacional.

Com a intenção de contribuir com o debate sobre nesse campo, analisou-se as políticas curriculares que repercutem na adoção do ciclo da alfabetização como organização curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (Leão, 2015). Utilizando uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (Stake, 1999, 2011) focalizou-se um programa de formação de professores em âmbito nacional denominado PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que ocorreu de 2013 a 2018. Em uma das etapas dessa formação, obteve-se a participação de 63 (sessenta e três) professores que responderam a um questionário e 4 (quatro) que foram entrevistados. Esses dados foram analisados com base na análise de conteúdo a partir de Bardin (2000). A partir dessa pesquisa, apresenta-se, nesse texto, uma contextualização e uma análise com relação a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos como expansão da escolaridade obrigatória. Em seguida, procura-se explicitar as decorrentes alterações curriculares, especialmente com relação aos anos iniciais e, finalmente, com a colaboração de um grupo de professores, explicita-se o modo como compreendem as alterações necessárias nas práticas de alfabetização e no contexto escolar como um todo.

Ensino Fundamental de nove anos: origens da ampliação

Convém lembrar, que o aspecto que tem contribuído para o cumprimento das metas de expansão da escolaridade obrigatória diz respeito ao financiamento da educação no Brasil. Ao buscar explicações sobre as reais motivações da ampliação do tempo de escolarização no Ensino Fundamental, encontro a justificativa abrangente e pouco convincente do próprio MEC de que essa medida garantiria a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em

especial as pobres e excluídas do sistema educacional. De acordo com Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 38),

a consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação.

Considerando essa lógica argumentativa, o direito constitucional à educação não estaria sendo garantido às crianças de seis anos na educação infantil, já que esta etapa não era obrigatória. Sendo assim, ao invés de estimular os municípios com recursos técnicos e financeiros para a educação infantil, o governo optou pela transferência dessas crianças para outra etapa de ensino, o que acarretou uma mudança urgente e radical em diversos aspectos, dentre os quais cito: o Projeto Pedagógico, a formação de professores, a infra-estrutura, entre outros. Arelaro et al. (2011, pp. 37-38) questionam a respeito da motivação que levou à alteração da organização escolar do ensino fundamental:

Teriam sido aspectos pedagógicos e educacionais? Pressão da sociedade contemporânea em busca de efetivar o direito à educação? Atendimento às recomendações internacionais? Ou questões de ordem financeiro-contábil que compensassem a esfera municipal das novas responsabilidades assumidas no processo de municipalização do ensino fundamental?

Mesmo que essas motivações não estejam elucidadas, considera-se pertinente que sua origem seja reconhecida como uma política que decorre das orientações desenvolvimentistas do Banco Mundial, que apontam para uma educação que inclua a todos e que o tempo de permanência na escola seja de alguma maneira progressivamente ampliado. Esse pressuposto não se dá no vazio de um discurso político educacional.

De acordo com Torres (1996), o Brasil recebeu o seu primeiro empréstimo do Banco Mundial em 1949. De lá para cá o país prossegue como importante captador de recursos financeiros para todas as áreas. No campo da educação, o BM figura no plano internacional como maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos para esse setor (TORRES, 1996). A partir dos anos 90, o BM vem estimulando os países a concentrar recursos públicos em educação básica, já que esta traria os maiores retornos sociais e econômicos no conjunto das estratégias de desenvolvimento sustentável e de erradicação da pobreza.

Nessa direção, o foco concentra-se na aprendizagem efetiva e, para tanto, o desafio da época era “melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (BM, 2011, p. 2). Em função dessa meta o “Grupo Banco Mundial tem apoiado esse esforço – não apenas com financiamento e assistência técnica, mas também com ideias”. E, são exatamente as ideias que em forma de “recomendações” são adotadas pelos países membros.

Portanto, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Esse parecer já orientava que o ano de 2009 deveria ser o último ano para o planejamento e organização da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Esse mesmo parecer reiterou normas como: o redimensionamento da educação infantil; o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado

“ciclo da infância”. Ressaltava, ainda, que os três anos iniciais devem ser considerados como um período dedicado à alfabetização e ao letramento no qual deveria ser assegurado o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento, bem como os princípios essenciais para a avaliação. Com o intuito de qualificar as aprendizagens obtidas na Educação Básica, Fernandes (2014, p. 3) defende que:

O objetivo de ampliar o período de escolaridade obrigatória, que assegura o acesso da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental consiste em possibilitar, a essas crianças, um tempo maior de convívio escolar, na perspectiva de aumentar e qualificar suas oportunidades de aprendizagem.

Além disso, defendeu à época que essa ampliação já seguiria uma tendência observada nos sistemas de ensino de integrar sistematicamente as crianças de seis anos no ensino fundamental. A questão do tempo de escolarização e do tempo para aprendizagem; a questão da continuidade, do processo, da progressão continuada, da não fragmentação torna-se, assim, preocupação central nos discursos dos documentos oficiais que objetivam a adoção de uma outra forma de organização curricular nessa etapa.

Política curricular: concepções e percursos do ciclo de alfabetização

Uma das definições mais usuais e que foi adotada nas mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais no país, nessa mesma época, é a que entende currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Moreira & Candau, 2008, p. 18). Porém, esses autores alertavam que, qualquer que seja a concepção de currículo adotada, é importante que se perceba a sua relevância no cotidiano escolar já que, qualquer que seja a concepção curricular, implica uma proposta pedagógica (o que se deve ensinar, como se deve ensinar, o que se deve aprender e o que se deve avaliar). Em termos práticos, “o currículo é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar” (Sacristán, 2013, p. 24).

Nessa direção, os debates em torno do currículo escolar articulam-se às discussões no campo da cultura, em uma tentativa de romper com práticas homogeneizadoras e padronizadoras, abrindo espaço para a diversidade, a diferença e a pluralidade na escola. Porém, há uma espécie de tensão de forças em que “não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de maneira qualquer ou fazê-la de modo variável” (Sacristán, 2013, p. 18). É importante observar que,

(...) junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo (...). Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática do seu desenvolvimento.

Esses elementos formam uma espécie de “padrão” que servirá de parâmetro para se julgar o sucesso ou fracasso, o normal e o anormal, se a escola é satisfatória ou não e quem cumpre o estabelecido e quem não o faz.

Nesse contexto, um currículo organizado em ciclos se coloca como uma alternativa à seriação, uma vez que possibilita à interdisciplinaridade, a continuidade, a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos. Sob diferentes denominações (ciclos de aprendizagem, ciclo básico, ciclos de formação, etc) os ciclos já eram experimentados, mas apenas

são formalmente sugeridos em nível nacional na LDB 9394/96, em seu art. 32, IV, §1º de forma facultativa. No entanto, é no art.30 III, § 1º da Resolução nº 7/12/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 2010, p. 8) que os ciclos aparecem como orientação. É apenas em decorrência dessas orientações que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Parecer CNE/CEB nº 11/2010) passam a *ênfatisar* a organização em ciclo nos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente¹ que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. (pp. 22-23)

As orientações compõem esse aspecto da política educativa que chamamos de política curricular, uma vez que “estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele” (Sacristan, 2000, p. 108). Dessa maneira, entende-se a partir de Sacristan (2000) que uma política curricular é “toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática o desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (Sacristan, 2000, p. 108).

Portanto, é em função de tal noção de política curricular que emergem as preocupações com relação à compreensão dos professores, já que o que se percebe é um conjunto de medidas que precisam ser mais bem explicitadas para que impulsionem as mudanças necessárias nos projetos curriculares e, igualmente, preservem a autonomia dos professores e das escolas.

Formação continuada de professores e políticas curriculares: (des) continuidades

A formação continuada de professores está relacionada a um conjunto de características que, segundo Imbernón (2010) deveriam ser consideradas ao se pretender transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa. Em função desse objetivo, é importante que se encare a formação continuada como uma forma de atualização e de aprofundamento de conhecimentos necessários às práticas profissionais, em decorrência dos rápidos e intensos avanços científicos, bem como das novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e novas formas de abordar aspectos dos fundamentos da educação escolar (Gatti, 2014). No âmbito da formação de professores, a denominação de formação continuada cobre, de acordo com Gatti (2014, p. 3),

um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados, com duração prevista e organização formal, até iniciativas que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, ocupando as horas de trabalho coletivo na escola, ou se efetivando como trocas entre pares, oficinas, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. Cobre programas formativos realizados de modo presencial, semipresencial ou à distância.

¹ Grifo das autoras.

Sendo assim, a formação permanente é condição necessária, não só pelas “mudanças no campo das tecnologias educacionais, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (...), mas também porque os processos socioculturais produzidos pelas novas gerações em emergência geram novas linguagens, formas de ver o mundo, comportamentos e hábitos” (Gatti, 2014, p. 3) que precisam ser compreendidos pelos professores continuamente. Converte para essa tal situação a importância de se refletir sobre os aspectos já alertados pelas evidências da teoria e da prática formadora:

um clima de colaboração entre os professores, (...) uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores, (...) a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam em maneiras de pensar e agir diferentes. (Imbernón, 2010, p. 32)

Para que tais aspectos sejam efetivados, é preciso que os professores participem desde o planejamento da formação, sua execução e o processo de avaliação dos seus resultados e que sua voz seja respeitada. Conhecer as evidências acumuladas sobre a formação continuada de professores é importante para analisarmos os erros e acertos e reconhecermos o que nos resta conhecer e avançar (Imbernón, 2010).

Impactos das políticas curriculares na formação e na compreensão dos professores: algumas considerações

Tendo em vista a situação criada por uma política curricular que acarretou a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e provocou uma significativa mudança curricular, os professores colaboradores da pesquisa inicialmente mencionaram que houvera duas providências práticas possíveis para o início do ano letivo daquele ano de implantação, a partir da exigência legal da matrícula de crianças de seis anos. As alterações foram as seguintes: a adequação do mobiliário apropriado (crianças consideradas pequenas para o tamanho das mesas e cadeiras) e o reconhecimento da necessidade de se considerar ainda mais os aspectos lúdicos nas práticas alfabetizadoras. Questionados sobre as primeiras providências adotadas naquele ano de 2006, a exemplo de outros professores, a Prof.^a Ana confirma: “foi investido em mobiliário e sala de aula específica”.

As demais professoras mencionam que o que se seguiu foram “muitas dúvidas de como e o que ensinar em cada ano” (Prof.^a Maria) e, em decorrência, estudos e pesquisas autônomas enfrentadas pelos próprios professores. Por volta do ano de 2009, também houveram as revisões nos “Planos de Estudos” e tentativas autônomas de “revisão”, e “reformulação” nos currículos escolares. Já nessa época, as professoras informaram que sentiam a necessidade de revisão nos currículos.

As informações advindas das entrevistas e questionários demonstram que a própria noção de currículo não aparece ainda como algo conceitualmente elaborado. Poucas são as professoras desse grupo que mencionam aspectos que remetam a uma concepção de currículo mais abrangente do que o reduzido formato de lista de conteúdo. Apenas uma professora reconhece que seriam “mudanças muito mais amplas do que apenas adaptar conteúdos” (Prof.^a Carine).

A escassez de abordagens sobre o sentido do currículo pode indicar fragilidade na formação desse grupo de professores, pois o que se percebe, de fato, é que essa discussão se dá com maior intensidade no domínio das pesquisas no contexto universitário e nos cursos de licenciatura. Entende-se que essa questão poderia ser enfrentada com a análise das concepções adotadas nos

próprios documentos curriculares (DCN), uma vez que informam a concepção de currículo balizada por autores brasileiros a exemplo de Moreira e Candau (2008).

A respeito do ciclo de alfabetização, para a grande maioria dos professores representa um período de maior “tempo” e “oportunidades” de aprendizagens, como igualmente, foram previstos nas primeiras menções à perspectiva do ciclo nos documentos oficiais (Brasil, 2009a, 2009b).

De forma muito positiva foi possível compreender, que a organização curricular em *ciclo de alfabetização* tem contribuído para alterar a ideia, culturalmente enraizada, de que a alfabetização necessariamente deveria ocorrer no primeiro ano do Ensino Fundamental. Embora, como esclarece uma professora “mudar do papel para o real é difícil. Os colegas cobram a alfabetização no primeiro ano e não no primeiro ciclo” (Prof.^a Gilssara). Significa dizer que, embora compreenda essa mudança, a alteração efetivamente ocorre nas práticas exigirá um tempo de amadurecimento como, aliás, ocorre de maneira geral nas políticas educativas em larga escala.

Para a maioria dos professores que colaboraram com a pesquisa, um ciclo pressupõe um “processo” de aprendizagem contínuo em que devem ser observados os “direitos de aprendizagem” de maneira a “introduzir, aprofundar e consolidar” a aquisição de conhecimentos de forma progressiva. Ao que tudo indica, essa compreensão decorre da abordagem recente, introduzida pelos referenciais do curso de formação continuada do PNAIC (2013), bem como, daqueles que as aproximam a psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1989).

A respeito dos direitos de aprendizagem, os professores avaliam como positiva a definição curricular “do que” e do “como” ensinar em cada ano. Dito de outro modo: consideram importante uma definição mais específica do que compete a cada ano do ciclo de alfabetização em termos de ensino e aprendizagem já que, desde o ano de 2006, não havia esse consenso no sistema público. Para um grupo considerável de professores entrevistados, o ciclo de alfabetização “ainda não está ocorrendo” e “ainda” não foi bem compreendida em seus municípios e suas escolas e por isso, suas respostas apresentam-se evasivas.

Tendo em vista as características da infância, os professores igualmente entendem que devam ser oferecidas oportunidades para que aprendam de maneira lúdica. Na sequência, os professores demonstraram compreender o ciclo como um “período” maior para que as crianças possam se alfabetizar. Período esse, que remete a tempo, o que é, de fato, um elemento extremamente importante em uma abordagem curricular. Considerar o “tempo do aluno”, “tempo necessário”, significa reconhecer os ritmos próprios de aprendizagem. Considerar maiores “tempos de oportunidades” consiste em planejamento de um melhor aproveitamento do tempo no currículo escolar para o ensino e aprendizagem. A respeito dos tempos curriculares os professores demonstraram uma frágil distinção, provavelmente ocasionada pela própria noção dos termos oportunidade, continuidade, processo, progresso.

Quanto à avaliação, é aludida ainda com certas ressalvas já que, pelo menos em parte, decorrem dos conflitos na distinção entre os termos “promoção automática” e “progressão continuada”, difundidos igualmente nos textos mais recentes das Diretrizes Curriculares Nacionais. A promoção automática pressupõe a *não retenção* dos alunos em cada ano do ciclo o que, erroneamente interpretado, pode justificar a progressão de uma etapa a outra sem as aprendizagens necessárias para tal. A progressão continuada, por sua vez, requer um trabalho muito bem acompanhado pelos professores para que se efetive com sucesso por meio da busca constante de alternativas que promovam o progressivo avanço nas aprendizagens. Enfim, retomo

o posicionamento de Charlot¹ (2003) a respeito da escola organizada em ciclos, em que expõe o seguinte:

A escola em ciclos é bem melhor que a escola seriada, mas com uma condição: que sejam implementadas práticas dos professores e dos alunos que correspondam ao projeto da escola em ciclos. Porque, se as práticas continuarem a ser as da escola seriada, a escola em ciclos não funcionará, e poderá até mesmo ser pior. (Charlot, 2003)

Eis novamente a questão: como um projeto ou uma política curricular pode alterar as práticas sem um profundo investimento em referenciais epistemológicos que lhes dão sustentação?

Em seus depoimentos os professores ainda se referem ao que já havia suspeitado: a formação proporcionada pelo PNAIC de 2013 a 2018 “veio para mexer” com os professores. No entanto “já veio tarde, deveria ter vindo a 5 (cinco) anos atrás” (Prof.^a Sandra). Isso significa que houve um lapso de tempo em que foi sentida a ausência efetiva de políticas de formação para professores do Ensino Fundamental em nível nacional. Entre o período compreendido a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental e a política de formação do PNAIC (2013) os professores contaram apenas com suas iniciativas particulares para estudos a esse respeito. É importante lembrar que juntamente a isso, houve um momento em que se atribuía a escola e aos seus atores uma maior autonomia e responsabilidade nas decisões educacionais e curriculares (Leite, 2006). Sobre esse aspecto é preciso considerar ainda que haja aqueles que defendem o currículo *top-down* assim como aqueles que defendem a autonomia, a descentralização e uma maior participação das escolas e dos professores (Leite, 2010) na construção da mudança educacional e curricular.

“Mexer” ou “chacoalhar” (Prof.^a Sandra) são termos que podem revelar muito a cerca da “relação com o saber” (Charlot, 2005) dos professores após serem confrontados com propostas do tipo *top-down*. Por meio dos depoimentos dos professores entrevistados evidencia-se a fragilidade ocasionada pela descontinuidade de uma política efetivada sem o diálogo necessário para uma formação docente no âmbito do sistema público.

Por outro lado, os professores tecem infindáveis elogios à formação recebida por meio do PNAIC (2013), o que denota a necessidade de formação continuada e o cumprimento do papel do estado no que se refere a essa questão. Uma das professoras informa que essa formação foi/é para ela como se fosse “uma segunda faculdade” e, afirma: “nunca mais serei a mesma professora”. Nessa mesma direção, a professora reconhece que “ninguém sai de casa para dar o seu pior”, mas “falta alguém que nos dê uma base e, essa base, aqui em Santa Maria a gente teve. Daqui a gente sai sabendo o que está fazendo” (Prof.^a Sandra).

Do mesmo modo, outros participantes reconhecem que a formação do PNAIC (2013) teria sido “a primeira política pública que pensa no professor de sala de aula” (Prof.^a Lilian), pois entendem que esse professor precisa de uma “chacoalhada”. Outra professora corrobora com essa ideia e assim expressa: “o professor precisa ser constantemente remexido, porque ele vai guardando muita coisa no baú” (Prof.^a Vanuza). Nesse sentido, os professores reconhecem que possuem saberes resultantes de estudos e experiências docentes. Porém, o tempo passa e é preciso reconhecer que alguns desses saberes acabam por ser mais necessários do que outros,

¹ Conferência no 2º Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre (RS), em 22 de janeiro de 2003.

dependendo do momento histórico. Outros, porém, devem ser abandonados em função de novas políticas curriculares, como é o caso da atual reorganização curricular.

Considerações finais

Como procurou-se contextualizar de início, o próprio percurso da política educacional indicou a necessidade da formação dos professores. Não porque os mesmos possuíssem poucos conhecimentos pedagógicos e não reconhecessem a eminente mudança, mas, e principalmente, porque em decorrência da política curricular já demasiadamente tardia foi proposta uma significativa mudança na concepção e na organização curricular, como é o caso do ciclo de alfabetização, que pressupõe um trabalho coletivo entre os professores e articulação entre os conhecimentos das diversas áreas além de reafirmar uma concepção de alfabetização e letramento nem sempre de consenso entre os professores.

Com essa breve análise, procuro evidenciar o fato dos professores pertencerem a um sistema público e estarem sujeitos aos novos modos de governança (Nóvoa, 2013, p. 298) “baseados em lógicas de contrato e redes de trabalhos fortemente respaldados por dados, avaliações, resultados, valores de referência, boas práticas e aprendizagem mútua”. Em função disso, procuram adequar-se às mudanças da melhor forma possível, como uma professora defendeu: “ninguém sai de casa para dar seu pior!”. No entanto, a compreensão da extensão da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a reorganização curricular em ciclos e a ideia de progressão continuada, assim como outras precisam ser mais bem compreendidas em seus fundamentos para não servirem mais à lógica da globalização neoliberal (Santos, 2011, Charlot, 2013) e menos a se comprometerem com um horizonte de solidariedade e de respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos.

Referências bibliográficas:

Arelaro, R.L.G., Jacomini, M. A. Klein, S. B. (2011). O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 35-51.

Banco Mundial (2011). *Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial* Resumo Executivo. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf

Bobbio, N. (2004) *A era dos direitos* (7ª reimpressão). (C. N. Coutinho, Trad.). Rio de Janeiro: Elsevier.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação geral do ensino fundamental, Ensino fundamental de nove anos. (2009 a). *Passo a passo do processo de implantação*. Brasília, DF.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica. Coordenação-geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos. (2009 b). *Passo a passo do processo de implantação*. Brasília, DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passos_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf

- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Constituição Federal do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1989). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (2003). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minhas práxis*. (A. M. A. Freire, Org.) (2ª ed.) São Paulo: Editora Unesp.
- Fernandes, F. das C. (2007). Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnoveanos.pdf
- Gatti, B. (2014). Formação continuada. *Revista A Letra A*. Ano 10. (nº37). Edição Especial – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Belo Horizonte, MG.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2013). A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In Sacristán, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 67-81. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* *Revista Educação*, 33, 198-204.
- Leão, D. O. de. (2015). *O Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: impactos das políticas educacionais na formação de professores*. Projeto de pós-doutorado em Educação, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, RS, Brasil.
- Moreira, A. F.B. & Candau, V.M. (2008) *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Nóvoa, A. (2013). Governar sem governar: a construção de um espaço educativo europeu. In Apple. M. W., Ball, S. J. & Gandin, L. A. *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso.
- Parecer nº 11 de 7 de julho de 2010*. (2010). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF.
- Sacristán, J. G. (2000). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.

- Santos, B. de S. (2011). *A globalização e as ciências sociais*. 4.ed. São Paulo: Cortez.
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. (Sage Publications. Reimp., Trad.) Madrid: Morata. (Obra original *The art of case study research* publicada em 1995)
- Stake, R.E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. (Karla Reis Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Torres, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In Tomasi, L., Warde, M. J. & Haddad, S. (orgs.) (1996), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Editora Cortez.

Políticas curriculares e extensão da obrigatoriedade do ensino fundamental: repercussões na formação de professores alfabetizadores

Débora Ortiz de Leão

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS/Brasil

dboleao@gmail.com

Helenise Sangoi Antunes

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – RS/Brasil

professora@helenise.com.br

Resumo

A extensão da obrigatoriedade escolar efetuada no Brasil a partir do ano de 2006 no Ensino Fundamental, provocou alterações complexas nessa etapa da Educação Básica que ocasionaram implicações para o currículo, para a avaliação, para a gestão e para a formação inicial e continuada de professores. O presente estudo enfocou a estreita relação entre currículo e alfabetização no contexto da formação continuada de professores. Buscou-se compreender os processos formativos de professores ao operacionalizar o ciclo de alfabetização (política curricular) a partir de um programa público de formação continuada denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Para tanto, pretendeu-se analisar as práticas desenvolvidas pelos professores no que diz respeito ao ciclo de alfabetização; discutir a relação das práticas com a formação; refletir sobre as políticas curriculares e a formação de professores. O estudo esteve ancorado em contribuições teóricas de Nóvoa, Sacristan, Soares, Ferreira e Teberosky, entre outros. Participaram da pesquisa professores de uma escola pública de Santa Maria-RS. Como metodologia, optou-se pelas narrativas autobiográficas como forma de melhor compreender os percursos formativos. As narrativas partiram de tópicos guia e compuseram as seguintes reflexões: existem divergências entre os professores sobre a progressão continuada (avaliação) do ciclo de alfabetização. Há indícios de resistência com relação a configuração curricular por ciclos, considerando um agravante o fato de a criança avançar sem aprendizagens necessárias para o ano seguinte. Aspectos considerados positivos: destacam-se as trocas que aconteceram nos encontros da formação; a ênfase na questão do letramento; padronização de conteúdos; e o acesso a diferentes materiais pedagógicos.

Palavras-chave: *Ciclo de alfabetização; Formação de professores; Políticas curriculares*

Abstract

The extension of compulsory schooling in Brazil from 2006 on in Elementary School has led to complex changes in this stage of Basic Education that have had implications for curriculum, assessment, management and initial and continuing teacher education. The

present study focused on the close relationship between curriculum and literacy in the context of continuing teacher education. It was sought to understand the formative processes of teachers when operating the cycle of literacy (curricular policy) from a public program of continuing education called National Pact for Literacy in the Right Age – PNAIC. In order to do so, it was intended to analyze the practices developed by teachers regarding the literacy cycle; discuss the relationship of practices with training; reflect on curricular policies and teacher training. The study was anchored in theoretical contributions from Nóvoa, Sacristan, Soares, Ferreiro and Teberosky, among others. Participants of the research were teachers from a public school in Santa Maria-RS. As a methodology, autobiographical narratives were chosen as a way to better understand the formative paths. The narratives were based on guiding topics and composed the following reflections: there are divergences among teachers about the continued progression (evaluation) of the literacy cycle. There is evidence of resistance with regard to the curricular configuration by cycles, considering an aggravation the fact that the child advances without learning necessary for the following year. Positive aspects: the exchanges that took place in the training meetings stand out; the emphasis on the issue of literacy; content standardization; and access to different teaching materials.

Keywords: *Literacy cycle; Teacher training; Curricular policies*

Desde a primeira década do século XXI o cenário das políticas públicas educacionais vem exaltando o papel dos professores como elementos insubstituíveis na promoção da aprendizagem, no enfrentamento dos desafios da diversidade e em criar formas apropriadas de utilização de novas tecnologias (Nóvoa, 2007). Sob tal ponto de vista, a aprendizagem docente é considerada de fundamental importância no campo das políticas públicas educacionais, uma vez que aprender e saber, para melhor agir frente às exigências sociais e educativas contemporâneas é algo que requer outra *relação com o saber* e com a cultura (Charlot, 2000). A finalidade primordial da formação de professores é o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, o que equivale à melhoria dos componentes que intervêm no currículo (Imbernón, 2013) e, por isso, não se pode negar que há uma estreita relação entre a formação de professores e o desenvolvimento curricular.

No Brasil, no período de 2013 a 2018, observou-se que as políticas curriculares se esforçaram para contemplar esse aspecto que há décadas vinha sendo relegado a um segundo plano. Prova disso é a reconfiguração curricular da etapa inicial do Ensino Fundamental e a formação continuada de professores, que se efetivou por meio de um programa denominado PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Tratava-se, fundamentalmente, de uma formação acerca das exigências curriculares provocadas pela expansão da escolarização obrigatória, embora esse enfoque encontrava-se implícito e pouco explorado nas formações, tendo em vista a necessidade sempre premente de se focar a fundamentação própria do processo de alfabetização. A partir do material distribuído pelo Ministério da Educação, reiterava-se a importância da formação continuada haja vista as solicitações emitidas pelos sistemas de ensino numa época em que “as mudanças sociais nos indicam os caminhos” (Imbernon, 2010, p. 27) e nos provocaram a elaborar novos traçados.

Políticas curriculares: um olhar sobre o currículo do ciclo de alfabetização

Como afirma Fernandes (2011), as políticas curriculares dizem respeito a um campo de estudos recente que esteve subordinado ao domínio das políticas educacionais. No entanto, devido à centralidade que o currículo tem alcançado, até mesmo em função dessas mesmas políticas,

passou a ganhar destaque a partir das reestruturações realizadas nesse campo nos últimos anos. Uma política curricular “diz respeito a um conjunto de princípios educativos e curriculares de regras e de estratégias que visam definir e orientar a oferta educativa quer em termos de conteúdos curriculares, quer dos processos para sua concretização e avaliação” (Fernandes, 2011, p. 73).

Para Sacristàn (2000), essa forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo em um sistema educativo torna claras as relações do poder e até mesmo a autonomia que existe entre os agentes educativos. Uma política curricular, enquanto “apresenta o currículo aos seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos” (Sacristan, 2000, p. 109). Sendo assim, em termos gerais, uma política curricular é “toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (Sacristan, 2000, p. 109). Essa intervenção política sobre o currículo condiciona a tarefa de cada um dos subsistemas que participam de sua elaboração. A partir das políticas curriculares cria-se um consenso do que seria o currículo escolar.

Uma das definições usuais e que vem sendo adotada nas mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais é a que entende currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Moreira & Candau, 2008, p. 18).

No que tange a organização dos anos iniciais, o termo *ciclo de alfabetização* passou a ser adotado nos cadernos de formação do PNAIC (2013) como denominação que confere sentido aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Desse modo, entende-se que o ciclo de alfabetização é composto por um período de 600 dias letivos.

Nos sentidos adotados tanto nas pesquisas desenvolvidas quanto na formação do PNAIC, a alfabetização é um processo de aquisição de um conhecimento – a língua escrita – e um processo de escolarização e ensino, cujo currículo como já abordado acima, organiza-se em um período composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A alfabetização compreendida como um processo subverte a lógica que por tantos anos prevaleceu nas práticas escolares a partir do momento que aprendemos com Ferreiro (2013, p. 30) que: “para compreender a este processo de apropriação foi necessário renunciar a visão da escrita como técnica (ou código de transcrição) e despojar-se de toda ideia instrumental”. A abordagem construtivista de Ferreiro e Teberosky (1989) ofereceram suporte para compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita pelo aprendiz e em decorrência dessa compreensão inspiraram a reelaboração das concepções e práticas de ensino da língua pelos professores alfabetizadores.

Uma das questões inquietantes, porém, é que levamos mais de vinte anos para elaborar uma matriz curricular para a etapa escolar encarregada da consolidação do processo de alfabetização considerando os estudos psicogenéticos (Ferreiro & Teberosky, 1989) e, posteriormente, os estudos de letramento (Soares, 2001). É na direção desses referenciais, portanto, que a alfabetização vem sendo sustentada pelas políticas curriculares e de formação continuada de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Essas perspectivas foram amplamente consideradas na produção dos referenciais da formação de professores do PNAIC/2013-2018 e possibilitaram a organização dos chamados “direitos de aprendizagem” para cada um dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Com essa especificação, foi organizada a matriz curricular do primeiro ciclo ou ciclo de alfabetização, o que, posteriormente, foi incorporada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Formação continuada de professores: a importância da sistematicidade e da continuidade

Com relação à formação de professores, esta tem sido tema central de um conjunto significativo de estudos e pesquisas em nosso país (André, 2010), nos quais se inserem os produzidos pela pesquisadora (Leão, 2004, 2009). No que diz respeito à formação continuada entende-se relacionada a um conjunto de características que, segundo Imbernón (2010) deveriam ser consideradas ao se pretender transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa. Em função desse propósito, é importante que se encare a formação continuada como uma forma de atualização e de aprofundamento de conhecimentos necessários às práticas profissionais, em decorrência dos rápidos e intensos avanços científicos, bem como das novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e novas formas de abordar aspectos dos fundamentos da educação escolar (Gatti, 2014).

No entanto, concorda-se com Soares (2012, p. 13) quando alega que em nosso país existe uma carência de “sistematicidade e continuidade”, quando são propostas atividades sem relação umas com as outras e com a etapa de ensino, da mesma forma que não há continuidade dos projetos de formação, que deveriam manter-se em andamento, em aperfeiçoamento e em atualização. Esse argumento reforça a ideia de que, da mesma maneira que foi necessário tempo para que se estabelecesse um relativo consenso em torno do ciclo de alfabetização é necessário que seja proporcionado o devido tempo para que uma formação cause o impacto desejado no desenvolvimento profissional e no cotidiano escolar (Leão, 2014).

Narrativas autobiográficas: o que dizem as professoras

A escolha pela metodologia autobiográfica decorre de estudos principados há mais de uma década (Leão, 2004) pela pesquisadora, direcionando-a a outras possibilidades de pesquisa. A abordagem autobiográfica emergiu, igualmente, de uma vontade de produzir um outro tipo de saber, mais próximo da realidade e do cotidiano dos professores (Novoa, 1995). Igualmente aproximam-se das pesquisas Antunes e Oliveira (2012), e com seus respectivos grupos¹.

As pesquisas com narrativas autobiográficas adquirem ainda mais sentido ao fazer emergir o contexto das relações macro – sócio-político-culturais e econômicas – que perpassam as situações de interação, conforme defende Abrahão (2003). O trabalho “com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (Abrahão, 2003, p. 8). Por isso, uma pesquisa autobiográfica é uma construção em que o entrevistador e a pessoa entrevistada tornam-se profundamente implicados. Ainda para Abrahão (2004) a pesquisa (auto) biográfica se utiliza de diversas fontes, tais como: narrativas, história oral, fotos, vídeos, documentos, etc.

Ao contatar com a escola para iniciar as entrevistas, houve uma reunião com a coordenação pedagógica. Nessa oportunidade, o grupo se colocou à disposição para auxiliar no que fosse necessário. Em seguida, a escola, por meio de sua coordenação, solicitou a contrapartida de estudantes voluntários para auxiliarem os professores nas salas de aula. A partir desse momento, organizou-se um grupo de estudantes que integram o GEPFICA (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização), para realizar essa atividade na escola. A atuação na escola teve a duração de quatro meses e contou com sete voluntários que auxiliaram as professoras com suas turmas de alfabetização. Basicamente, as professoras solicitavam apoio dos estudantes da universidade para auxiliar as crianças que, segundo as professoras,

apresentavam “dificuldades na alfabetização”. Os integrantes da pesquisa foram: uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, uma professora do segundo ano e uma professora do terceiro ano. As três professoras participantes igualmente participaram das formações proporcionadas no contexto do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Entretanto, esse trabalho foi o que possibilitou maior integração e gerou a confiança necessária para viabilizar as entrevistas, que foram organizadas em tópicos guias de acordo com Gaskell (2011). Os tópicos guias propostos foram: tempo de atuação na docência dos anos iniciais/alfabetização; início da participação na formação do PNAIC; entendimento sobre o ciclo de alfabetização; planejamento do ciclo de alfabetização (individual ou em conjunto); referência/embasamento para a atuação no ciclo de alfabetização; aspectos positivos e negativos da organização do ciclo da alfabetização.

Seguindo os tópicos guias, solicitou-se a cada uma das professoras que relatassem sobre o tempo de atuação nos anos iniciais. Para fins de distinção das professoras entrevistadas, utilizaram-se as letras A, B e C. Referindo a letra A para a professora do 1º (primeiro) ano, B para a professora do 2º (segundo) ano e C para a professora do 3º (terceiro) ano. A seguir, apresentam-se os tópicos e os relatos das professoras entrevistadas:

Tempo de atuação na docência dos anos iniciais/alfabetização:

A professora A, que atua no primeiro ano, informou seu tempo de atuação profissional na alfabetização: “Trabalho mais ou menos, [...] normalmente [...] de uns 15 anos já, com alfabetização, séries iniciais”. A professora B, que atua no segundo, ano informou: “Mais ou menos uns 38-40 anos que eu trabalho com crianças do 2º ano, antes era 1ª série”. Já a professora C, que leciona no 3º ano do ciclo, informou o seguinte: “trabalho há 7 anos com 2º (segundo) e 3º (terceiro) ano”. O tempo de atuação das professoras revela a sua larga experiência nessa etapa do Ensino Fundamental. As três professoras possuem mais de sete anos de experiência docente.

Início da participação na formação do PNAIC:

As professoras A, B e C nos relataram que participam desde o início da Formação do PNAIC. Destacamos aqui o relato da professora “B”: “nunca deixei de participar de uma atividade que viesse me trazer mais enriquecimento para o trabalho...”.

Tendo em vista esse relato, observa-se que as professoras acolheram muito bem a proposta de formação continuada do PNAIC, reconhecendo que uma formação profissional enriquece o seu trabalho. Concorde-se com as professoras, com relação a esse enriquecimento, uma vez que esse seria o objetivo desse investimento público. Em última instância, entende-se que essa formação foi significativa para as professoras entrevistadas.

Entendimento sobre o ciclo de alfabetização: algumas pistas

A professora A, expressa assim seu entendimento:

Na verdade, é um ciclo mesmo, né? E..., os objetivos do PNAIC são... é bem interessante, porque ele não se efetiva só no 1º e no 2º. Ele tem..., ele continua! E realmente a criança que chega no 3º ano, ela não chega totalmente... Ela vai se completar lá no 3º. (...) anteriormente era mais um letramento. Antigamente! Depois teve o curso de letramento. Antes do PNAIC! Cada governo é um sistema de..., que eles mudam. Mudam o nome, mas na verdade é... quase a mesma

coisa! Aí depois veio o PNAIC. Mas o quê que é o 1º ano? 1º ano, quando surgiu o 1º ano, todo mundo pensava que era um pré melhorado. Até que surgiu o PNAIC, que foi feito, ah..., os conteúdos. Foi organizado tudo direitinho o quê que a criança teria que aprender. Mas no meu caso, assim (óh...), eu acho que não é só um letramento.

Como é possível compreender no relato acima, a professora A compreendeu o ciclo de alfabetização em sua concepção de continuidade. No entanto, tece críticas a falta de continuidade das propostas governamentais, na forma de políticas curriculares, que mudam (e algumas mudam apenas o nome). Além disso, menciona o seu entendimento sobre a relação entre o currículo da pré-escola (etapa anterior) e o dos anos iniciais que, em virtude da expansão da escolarização obrigatória do Ensino Fundamental, trouxe certa insegurança ao trabalho dos professores. Por fim, a professora A entende que é preciso ir além do letramento, talvez propondo atividades mais sistemáticas de alfabetização, o que foi amplamente defendido nas formações do PNAIC.

Já para a professora B compreende o ciclo a partir da sua atuação no segundo ano:

(...) no primeiro ele tem aquela base...o início da alfabetização que é conhecer o alfabeto, o som, introduzir toda aquela parte que vai envolver na formação de palavras. E no segundo da continuação mais aprofundado que já vem os textos, vem elaboração de frases, os textos, relatos de histórias...e no terceiro se consolida.

Por meio dessa narrativa, evidencia a proposta de continuidade e aprofundamento do nível de conhecimentos, como prevê a proposta original do ciclo de alfabetização do PNAIC. Segundo a proposta do PNAIC, a matriz de conhecimentos para o ciclo previa que no primeiro ano fosse uma introdução (I), no segundo ano um aprofundamento (A), e no terceiro ano fosse a consolidação (C) do processo de alfabetização.

A professora C menciona o ciclo como uma forma de “mostrar” que as crianças não mais reprovam durante o ciclo e salienta que não é necessário apenas índices e sim “crianças que aprendam”. A preocupação da professora C se refere a progressão continuada. A progressão continuada surge na LDB 9394/96. Em seu art.32 § 2º consta o seguinte: “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. De acordo com o que consta em um dos textos que compõe o material da formação do PNAIC, na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos.

Desse modo, é considerada a progressão no ciclo da alfabetização em três dimensões: - *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; - *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; - e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças. É preciso destacar que esses conhecimentos foram abordados em todas as etapas formativas do PNAIC.

Planejamento do ciclo de alfabetização: individual ou coletivo?

Conforme relatado pela professora A

(...) no caso, eu não trabalho em conjunto, porque o 1º ano tem duas turmas de 1º ano, lá de tarde eu não posso me reunir com as gurias pra planejar. Mas quando tem reunião a gente pergunta: o que tu tá dando? O que tu tá dando? A gente sempre dá uma combinada assim. Não tem... reunião assim, porque até seria... plano de estudos, né? Pro professor, a gente não tem. Seria bem interessante. Porque nem as reuniões pedagógicas nós não temos. Não tem! Mas nem de reunião, daí tu imagina, né? Nem de reunião, da gente conversar coisas da, da escola. Horário, dias e tudo. Aí tu pensa, né? Individual, no caso eu faço sozinha assim, eu pego... digamos, no 1º trimestre eu vou trabalhar isso, né? No 2º eu vou trabalhar isso, no 3º eu vou trabalhar isso. E vou, e vou tentando. As vezes muda, né?

As professoras B e C, da mesma forma, relataram as dificuldades encontradas para reunirem-se com as colegas participantes do ciclo, e conseqüentemente, realizam o planejamento individual.

A partir dos relatos percebe-se que o grande empecilho para o planejamento conjunto entre as professoras que atuam no ciclo é a falta de horários específicos para encontros na carga horária das professoras. Entende-se que, sem esse tempo para planejamento coletivo, não há como obter sucesso almejado no processo de aprendizagem. A crítica que se faz é que, as políticas de formação de professores não ecoaram na gestão dos sistemas de ensino. O PNAIC foi um pacto interfederativo e contava com a parceria dos sistemas públicos para a sua efetivação. A contrapartida dos sistemas municipais e estaduais seria a de fornecer condições para que os professores não apenas realizassem a formação, mas, que pudessem contar com as condições de trabalho adequadas para tal.

Referência/embasamento para atuação no ciclo de alfabetização:

Para a professora A esse embasamento se dá da seguinte forma: “na verdade, ah... A gente usa o que tá ali, né? Os autores que tão no ciclo são todos os conhecidos da gente, né? Então são sempre os conhecidos velhos, né? Paulo Freire, Emília Ferreiro, aquelas coisas toda!”. A professora B relata o seguinte: “todo aquele material que a gente tem da escola”.

Para a professora C é com base em “livros de alfabetização. (...) pesquiso na internet muito”. Alguma coisa assim do material do PNAIC.

Os relatos indicam que as professoras conhecem os referenciais adotados nos materiais do PNAIC. No entanto, não é raro observar que, ao serem questionadas sobre esse assunto, nem sempre conseguem argumentar a respeito dos embasamentos adotados em suas práticas de alfabetização. Como mencionado anteriormente, a abordagem construtivista e psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1989) tem inspirado há várias décadas a reelaboração das concepções e práticas assim como os estudos de letramento (Soares, 2001).

Aspectos positivos e negativos da organização do ciclo de alfabetização:

Para a professora A os aspectos positivos e negativos são os seguintes:

O bom é porque a gente tem essa... ah... A gente tem essa liberdade de... A gente tem muito... contato com as outras turmas, com os outros professores. A gente troca muita ideia. A gente... É bem interessante. E... e os negativos é que a criança não... não retêm, né? Eu acho que deveria ter um documento, que tem crianças que teriam que ficar um pouco mais, um ano mais. Talvez numa série um ano, um ano mais na outra. E com a história do PNAIC, todo mundo tem que desenvolver tal conteúdo. Naquele, naquele ano. Então ficou bem organizado! E a gente não tinha isso... De conteúdo de aprendizagem. E a gente não tinha isso, né? Cada escola trabalhava com seus conteúdos. E fazia do jeito que, no caso tava no regimento, né? E agora como foi federal é pra o Brasil inteiro. Então no caso... Ah... Eu tinha uma aluna minha que agora essa semana, até da outra escola, foi transferida lá pra São Paulo. Ela vai pra lá e lá vai continuar o PNAIC. Daí, vai ser o mesmo conteúdo. Não, no sistema eu acho bom. Até bom! Só que a questão assim. Quem era do ciclo... do ciclo... quem participasse do ciclo teria que ter aquela... aquele planejamento, aquele grupo de estudos. Isso aí eu não poderia... Eu não quero abrir mão. Até... seria uma sugestão. Que eu acho bem importante, né? Um grupo de estudos pra acontecer.

Segundo a professora, as trocas de ideias são um aspecto positivo das formações. Tanto que ao final, sugere um grupo de estudos para que continuem acontecendo. Entretanto, a professora insiste em deixar claro sua contrariedade com relação à não retenção dos alunos, o que possibilita a interpretação de que não concorda com a sistemática progressão continuada. Com relação a esse tópico, a professora *B* menciona que:

O PNAIC nos colocou muito o letramento, as crianças terem a oportunidade de ler muito, de pegarem e usarem os livros, que as crianças daqui, por exemplo, não tem acesso a livrinhos, e eles adoram. Então, por exemplo, a gente tem o cantinho da leitura, tem aquelas atividades bastante lúdicas, bastante novidades assim, essa parte é muito boa. A gente recebeu dicionários, que eu gosto de trabalhar com eles, por exemplo, nos dicionários eles pesquisam, é... os livros tem... eles mesmo tem o manuseio, tem o contato com vários autores e nós temos o projeto aqui que fecha como PNAIC que é o projeto do literário que nós temos agora né? Projeto literário que a gente vai trabalhar autores que sempre trabalhamos, então todas as turmas se envolvem, toda a escola, e tem outros que no momento assim eu não...na parte da matemática, toda parte da matemática também é muito... fechou muito com a maneira que eu trabalho. Precisa assim ó, haver mais uma análise das crianças que chegam no primeiro com dificuldade e que avançam, eles não sanam essas dificuldades, não eliminam, e aí? Como que vão chegar no segundo ano com crianças que já chegam lendo.

O destaque da professora *B* se refere ao letramento e aos materiais de leitura enviados às escolas diretamente pelo governo federal por meio do FNDE. As escolas receberam caixas contendo livros de literatura e caixas com jogos didáticos que fizeram parte das formações e após, puderam ser utilizadas pelas professoras em sala de aula e em projetos literários. É importante destacar que a escola onde atuam as professoras possui um projeto literário bastante reconhecido no município de Santa Maria – RS. Assim como a professora anterior, no entanto, tece críticas à avaliação do processo de aprendizagem das crianças, sugerindo que haja uma forma de acompanhamento. Entende-se que a avaliação é uma preocupação constante dos professores, mas, destaca-se que as formações do PNAIC abordaram igualmente as possibilidades de avaliação

por meio das testagens dos níveis de lectoescrita descritos e fundamentados por vários autores a partir de Ferreiro e Teberosky (1989). A respeito dos pontos positivos e negativos das formações a professora C salienta o seguinte:

os positivos foram mais na realização do curso assim, foi como eu falei as trocas que a gente teve com as colegas, tem uma ideia do que elas estão fazendo, as angústias que elas tinham que a gente também tinha, que a gente pensou assim: não é só nós. E negativos eu acho que é essa parte aí de não poder mais reter. Não pode ser só quantidade, tem que ter qualidade.

As trocas entre colegas também foi um ponto positivo destacado pela professora C, o que indica que há necessidade de momentos de formação compartilhada permanente. A retenção, por outro lado, foi o aspecto negativo destacado pela professora. Sobre essa questão, acredita-se que seria importante maior tempo e continuidade de estudos para um melhor entendimento dos aspectos positivos envolvidos em uma progressão continuada, tendo em vista que essa concepção realmente pode causar conflitos e estranhamentos em professores que já possuem uma outra lógica de avaliação consolidada em suas experiências docentes.

Algumas considerações para finalizar

A partir das narrativas das professoras entrevistadas compreende-se a necessária continuidade dos processos formativos, especialmente, no que diz respeito às mudanças curriculares. As professoras possuem um tempo de experiência relativamente amplo com alfabetização. Entretanto, esse tempo pode favorecer ou dificultar os processos de mudanças a partir da formação continuada, tendo em vista a predisposição de cada uma para incorporá-la ou não em suas práticas docentes.

O ciclo de alfabetização é uma forma de organização curricular que pressupõe continuidade no processo. Como indicam as narrativas, há entendimentos diversos sobre o ciclo de alfabetização por parte de cada professora. Inclusive, tecem críticas com relação à progressão continuada e a exigência implícita e explícita de índices a partir do desempenho dos alunos e professores. No tocante aos aspectos negativos, pode-se dizer que há indícios de certa resistência no que se refere à progressão dos alunos no ciclo de alfabetização, considerando um agravante o fato de a criança avançar sem o devido nível considerado adequado para o ano seguinte.

Em relação aos aspectos positivos, destacam-se as trocas que aconteceram nos encontros da formação do PNAIC. O destaque que ganhou atenção das professoras diz respeito à questão do letramento muito bem trabalhado nas formações do PNAIC. Consideraram importante uma padronização de conteúdos para serem trabalhados em cada um dos três primeiros anos, de modo que no primeiro ano pudesse ser introduzido, no segundo ano serem aprofundados e no terceiro ano, serem enfim, consolidados. Essa ideia, abordada na formação do PNAIC foi sendo compreendida aos poucos pelas professoras. Reconhecem, ainda, o acesso a diferentes materiais pedagógicos como jogos e atividades lúdicas, viabilizados pelo PNAIC, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A partir dessa análise inicial, entende-se que há necessidade de continuarmos tratando dessa questão, haja vista que é preciso discutir a escolha de opções teóricas e práticas e uma constante reflexão sobre as políticas curriculares na formação de professores. Continua-se a defender que o ciclo de alfabetização vem a ser uma contribuição na formação dos professores

alfabetizadores, ressignificando seus processos formativos e os provocando a elaborar outros traçados e outros caminhos.

Referências bibliográficas:

- Abrahão, M. H. M.B. (2003). Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, 14, 79-95.
- André, M. (2010) A pesquisa sobre a formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In Dalben, A. et al (orgs), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Textos selecionados do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica.
- Antunes, H. S. & Oliveira, V. M. F. de (Org.) (2012). *Diversidade: Culturas, Ruralidades, Migração, Formação e Integração Social*. Volume (08, p. 197) Porto Alegre/RS: EDIPUCRS.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. (B. Magne, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e práticas*. Coleção Educação e Formação. Portugal: Porto.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1989) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. O ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- Gatti, B. (2014, março/abril). Formação continuada. *Revista A Letra A*. Ano 10 (nº37). Edição Especial – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Belo Horizonte, MG.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2013). A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In Sacristán, J. G. (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Leão, D. O. de. (2004) *Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na vida de três professoras*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Leão, D. O. de. (2009). *Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Leão, D. O. de. (2014). *O Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: impactos das políticas educacionais na formação de professores*. Projeto de pós-doutorado em Educação, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, RS, Brasil.
- Moreira, A. F.B. & Candau, V.M. (2008). *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Nóvoa, A. (org.) (1995). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2007) *O regresso dos professores*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Portugal.
- Sacristán, J. G. (2000). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Soares, Magda. (2001) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2012). *“Não existe um currículo no Brasil”*. Volume (18) *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte.

Políticas de formação continuada de professores no Brasil: ações e perspectivas

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha

UFSM

elizandraang@gmail.com

Helenise Sangoi Antunes

UFSM

professora@helenise.com.br

Marilene Gabriel Dalla Corte

UFSM

marilenedallacorte@gmail.com

Resumo

As discussões presentes neste artigo estão relacionadas a uma pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo deste estudo foi o de analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua relação com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil. A metodologia adotada é de caráter exploratório e de natureza qualitativa, realizada a partir de análise documental da legislação educacional pertinente, de entrevistas, de indicadores e de relatórios referentes a dados da implementação e resultados do Programa no Município de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul. Para embasar a escrita, utilizamos como amparo teórico autores que discutem a formação inicial e continuada de professores, entre eles Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Nóvoa (2009) e Oliveira (2012), assim como Leis, Resoluções e Pareceres sobre as políticas de formação de professores no Brasil. A sistematização e a análise do que foi produzido sobre a política do PNAIC foi importante para refletirmos acerca da formação e da atuação dos profissionais da educação, tendo em vista que a formação continuada é importante condição para a aprendizagem permanente, que contribui para os docentes [re]significarem suas práticas educativas.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Formação de Professores; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Abstract

The discussions in this article are related to a Master's Degree in Education research from the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria. The

objective of this study was to analyzing the National Agreement for Literacy in the Proper Age (PNAIC) and its relation to the Nacional Policy of Training Teachers of Primary Education in Brazil. The methodology adopted for this study is characterized as exploratory and of qualitative nature, carried out through the documental analysis of the relevant educational legislation, interviews, indexes, and reports with data related to implementation and results of the Program in the city of Caxias do Sul, in the state of Rio Grande do Sul. In order to support this study, the theoretical framework used was based on authors that discuss initial and continuous training of teachers, among them Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Nóvoa (2009) and Oliveira (2012), as well as laws, resolutions and reports about the policies for teacher training in Brazil. The systematization and analysis of what was produced about the policies of PNAIC was important in order to reflect upon the education and acting of professionals of education, considering that continuous education is an important condition for lifelong learning, that contributes teachers to [re]give meaning to their educational practices.

Keywords: *Public Policies; Teacher education; National Agreement for Literacy in the Proper Age*

Palavras introdutórias

Este texto está relacionado à experiência da Universidade federal de Santa Maria (UFSM) no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo em vista o desenvolvimento do Programa pela UFSM, sentimos a necessidade de refletir acerca dessa política de formação continuada no intuito de inter-relacioná-la à conjuntura articulada pelo Ministério da Educação (MEC) para dar consecução à Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação no Brasil. Partimos do pressuposto de que o conhecimento das políticas públicas contribui para uma visão macro e analítica do contexto histórico e político educacional.

Nessa perspectiva, a metodologia de pesquisa adotada é de caráter exploratório e de natureza qualitativa, prática que, na pesquisa em educação, contribui para estudos voltados às políticas educacionais, bem como, neste caso, auxilia no reconhecimento e na compreensão da conjuntura e das implicações do PNAIC, a partir de análise documental da legislação educacional pertinente, de entrevistas, de indicadores e de relatórios referentes a dados da implementação e dos resultados do Programa no Município de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul.

Esse procedimento metodológico de abordagem qualitativa possibilitou a aproximação e um entendimento da formação continuada de professores por meio de aproximações sucessivas da realidade, a qual forneceu subsídios para uma intervenção no real, em que buscamos informações diretamente com os envolvidos no programa, permitindo-nos a percepção da realidade e a compreensão deste processo permanente.

Para compreender as perspectivas atuais da formação de professores no Brasil e as políticas existentes, realizamos um estudo sobre os caminhos da formação continuada de professores na Educação Básica, apresentando um breve histórico da formação de professores desde a década de 1980 até o início do século XXI, quando uma série de demandas garantem e discutem a formação continuada de professores por meio de políticas educacionais explicitadas em marcos regulatórios e programas educacionais decorrentes.

O PNAIC foi considerado “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC” (Brasil, 2015a, p. 8). Esse programa foi firmado pelo Governo Federal e lançado no ano de 2012, em nível nacional em parceria com o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente e secretarias estaduais e municipais. No estado do Rio Grande do Sul (RS), apresentamos vivências concretas, apresentadas pelo Município de Caxias do Sul/RS – município com maior número de orientadores de estudo (OE) e professores alfabetizadores (PA) vinculados à UFSM, que desenvolveu e organizou o programa agregado à política de formação continuada no Brasil e aos demais programas que já vinham desenvolvendo na rede, procurando fortalecer a formação docente.

Passamos a compreender que os programas de governo, no Brasil, voltados para a qualificação da formação inicial e continuada de professores, têm seus aspectos fundantes na interlocução entre Educação Superior e Educação Básica e vêm priorizando oportunizar melhorias nas práticas docentes e nos processos de gestão educacional e escolar por meio de políticas públicas e ações governamentais.

As vivências e as aprendizagens proporcionadas pela formação inicial e continuada oportunizam avanços significativos tanto no campo pessoal como profissional e propiciam ao educador uma formação permanente, que o auxilia ao longo da trajetória. O processo educativo requer considerar os conhecimentos acadêmicos por meio dos saberes da formação permanente, que vão além de teorias e favorecem a construção do processo formativo.

Conhecendo o contexto histórico e político da Formação de professores no Brasil: ações necessárias para o aprimoramento profissional dos docentes

Trazemos para o debate algumas discussões oriundas das políticas públicas e das ações governamentais voltadas para a formação continuada de professores, pois compreendemos que é importante conhecer o contexto histórico e político educacional que vem apontando mudanças e adequação nos cursos de licenciatura e no direito à formação continuada em serviço. Freitas (1992, p. 89) coloca que: “compreender o desenvolvimento histórico da educação é fundamental, porém compreendê-la no seu nicho histórico presente é de igual importância para municiar a batalha que está ocorrendo neste momento”.

Durante os anos 1980 e 1990, o Brasil investiu na qualidade da aprendizagem do Ensino Fundamental obrigatório, pois teve que considerar o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, que ocorreu num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e nas demandas educacionais da sociedade brasileira, que impactaram as formas de convivência social, de organização do trabalho e de exercício da cidadania.

Na década de 1990, uma série de demandas discutiram e garantiram a formação continuada de professores, por meio de políticas educacionais que se atrelavam a compromissos firmados pelo Brasil em acordos nacionais e internacionais, compondo o Plano de Ação para o alcance das metas propostas pelas legislações. Em 1990, no mandato do presidente Fernando Collor de Mello, tiveram início as discussões internacionais sobre o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que incluía os nove países mais populosos do terceiro mundo, estabelecendo metas a serem alcançadas por eles.

O Plano Nacional de Educação apresentou questões referentes ao investimento público, à periodicidade das Conferências Nacionais de Educação e ao regime de colaboração entre os entes

federados, firmando diretrizes e metas previstas para a Educação brasileira. Então, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 reafirmou a necessidade da existência de um plano nacional, sintonizado com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) que suprisse as necessidades básicas de aprendizagem de toda a população. A diminuição das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da Educação, que permitiria às populações em situação de vulnerabilidade encontrar caminhos para a sua sobrevivência, que seria um dos caminhos para o combate à pobreza mundial.

Para suprir essas necessidades, foram necessárias estratégias de gestão, financiamento e focalização das políticas públicas educacionais para reestruturar o trabalho docente, pois a formação dos professores era responsabilizada por uma fatia considerável dos baixos índices de escolaridade brasileira. Assim, consideraram-se necessárias mudanças para a adequação dos cursos de licenciatura, bem como investimentos na formação continuada dos professores em serviço.

O movimento das reformas educacionais, nos anos 1990, trouxe consequências significativas para a organização e a gestão escolar. O trabalho docente não ficou mais restrito à atividade em sala de aula, passou a compreender a gestão escolar no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos e à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Políticas sociais de cunho compensatório foram consideradas requisitos indispensáveis à contenção da pobreza e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do país, já que, para atender ao emprego formal e regulamentado, era necessário que as pessoas adquirissem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores considerados imprescindíveis ao mercado de trabalho. Para isso, foi preciso ampliar o alcance da Educação Básica, mediante estratégias que envolvessem as famílias, as comunidades e os programas institucionais. Esse marco orientou as políticas para a educação e a ampliação da lógica do mercado nesse âmbito.

Portanto, foi necessário adequar os cursos de licenciatura, além de garantir o direito à formação continuada, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). A partir desse marco legal, o MEC e as Secretarias de Educação criaram projetos de formação contínua para pensar a formação do professor e acompanhá-lo na trajetória profissional. Nesse sentido, entes governamentais passaram a oferecer a formação continuada nas próprias unidades escolares, supondo que é nesses lugares que se encontram os problemas a serem enfrentados. Entendemos que a LDBEN em questão impulsionou a formação continuada de professores, uma vez que redefiniu os rumos das atuais políticas públicas voltadas para esse fim. Nesse sentido, a Formação Continuada mantém uma posição de destaque no cenário político do país e o Governo Federal passa a investir em programas de formação de professores em serviço.

Na LDB de 1996, foram abordados temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da Educação. Em seu “Capítulo VI, Dos Profissionais da Educação”, a lei determina que a valorização dos profissionais da Educação deve ser realizada mediante a garantia do que foi regulamentado no Art. 67º “II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...]; VI – condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, p. 23)”.

A LDB regulamenta os níveis da Educação Básica e o Ensino Superior do sistema educacional público e privado do Brasil, além de reafirmar e estabelecer os deveres do Estado em

relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Frade (2010, p. 42) salienta que, “a partir de direitos estabelecidos na LDBEN/1996, de outras legislações, de planos decenais de educação, reconhecemos que, está garantido o direito à Formação Continuada”. Partindo da efetivação desse direito, o MEC e as Secretarias de Educação criaram vários projetos de formação contínua para pensar a formação do professor e acompanhá-lo na trajetória profissional.

Dessa forma, o Governo Federal passou a investir em programas de formação de professores em serviço, criando a capacitação à distância, o Programa de Capacitação de Professores (Procap), vinculado ao Programa Pró-Qualidade, financiado pelo Banco Mundial, e os Planos Curriculares Nacionais (PCNs) em ação. Essa lei criou também ações de curta e média duração que envolvem desde cursos de atualização até a pós-graduação, além de oferecer alternativas envolvendo mídias televisivas e digitais, como o Portal do Professor (Secad). Essas ações foram pensadas para o alcance da qualidade do trabalho docente (Frade, 2010).

Para que os sistemas de ensino elaborassem os novos Planos de Carreira e de Remuneração (PCRs) para o magistério público, foram fixadas as diretrizes na elaboração da Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1997). No ano de 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, via Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002).

Essas diretrizes constituem como “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicando-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, p. 1). Em seu Art. 14º, as Diretrizes enfatizam que cada instituição formadora tem flexibilidade para construir projetos inovadores e próprios, que gerem oportunidade de retorno planejado e sistemático aos professores. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 009/2001 (Brasil, 2001, p. 9): “o fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige Formação Continuada”.

Em outras palavras, os programas implementados pelo MEC passaram a investir na Educação Básica, visando ampliar o acesso e a qualidade em todos os níveis e modalidades. Considerando a educação como condição para a cidadania, o Governo propôs um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da Educação Básica, na intenção de elevar a média da escolaridade dos brasileiros e de resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis (Libâneo, Oliveira, & Toschi, 2012).

Em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que tem o objetivo de “contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação” (Brasil, 2004). Em 2005, foi implementado o Programa Pró-Letramento “realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios” (Brasil, 2004). O programa foi destinado a todos os professores em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, contribuindo para que se desenvolvesse nas redes de ensino uma cultura de formação continuada.

Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, normatizada por meio do Decreto Presidencial nº 6.755. Esse decreto passou a

disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada com o desafio de definir, construir e implementar a política de formação do estado/município a partir de suas próprias características, necessidades e particularidades das escolas. Para o cumprimento do Decreto, considerou-se necessário a participação e a cooperação técnica entre União, Estados, Municípios, Distrito Federal e IES.

Uma das ações implantadas pela Capes foi o Parfor, com a finalidade de contribuir para que os professores em exercício na rede pública de Educação Básica tivessem acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996). O Parfor priorizou organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Em seu Art. 2º, trouxe os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, segundo os quais a Educação Básica é um compromisso público de Estado, que busca assegurar o direito das crianças, dos jovens e dos adultos à educação de qualidade. Essa proposta objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” (Brasil, 2009).

No desenvolvimento de suas atribuições legais, o MEC priorizou incentivar a valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica e, para tanto, utilizou a estratégia da oferta de programas voltados para a formação inicial e continuada a que os entes federados deveriam aderir e com a qual deveriam pactuar por meio de parcerias com as universidades públicas.

Como plano estratégico, no ano de 2012, foi desenvolvido, em nível nacional, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja formação foi pensada e desenvolvida pelas universidades participantes considerando as necessidades e particularidades de cada estado. Ao analisar, após a sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos, a partir de mensurações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do relatório de monitoramento, o MEC constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a implementação do PNAIC.

Em 9 de junho de 2015, foi aprovada a Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que passou a definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada em nível superior de profissionais do magistério. Essa Resolução normatiza que as instituições formadoras, em articulação com os sistemas de ensino, deverão promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério de acordo com as suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de Educação Básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais formações devem estar em consonância com as políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o padrão de qualidade e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Oliveira (2012, p. 5) destaca que as políticas e ações de governo têm, em seus aspectos fundantes, a interlocução entre Educação Superior e Educação Básica. Além disso, têm buscado oportunizar melhorias nas práticas docentes e nos processos de gestão educacional e escolar. Entre tantas frentes pelas quais o Brasil precisa avançar, a educação e o conhecimento apresentam-se como as principais ferramentas de transformação da realidade.

Nesse sentido, é preciso levar em conta as exigências do mundo contemporâneo, possibilitando a educação escolar pública e democrática de qualidade para todos. A qualidade educativa implica mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores (Libâneo, Oliveira, & Toschi, 2012). Portanto, o sistema e as políticas educativas precisam cada vez mais introduzir estratégias que acompanhem os impactos da formação no cotidiano da sala de aula e que permitam ao professor a reflexão sobre o seu trabalho.

A formação continuada de professores é um componente essencial da profissionalização docente, a qual precisa ser balizada pelos diferentes saberes, pela experiência, pelo diálogo com o outro, pelo cotidiano da instituição educativa, bem como pelo aprofundamento de pesquisas que acompanhem e pensem políticas educacionais que reconheçam a importância da educação para a superação das desigualdades sociais.

Formação continuada de professores em serviço: um olhar no PNAIC

Para cumprir o compromisso firmado em parceria com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, Secretarias Distrital, Estaduais e Municipais, o Governo Federal criou o Programa de Formação Continuada de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como uma das principais estratégias para o alcance da meta de elevar o percentual de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade, conforme metas dos PNEs 2001-2011 e 2014-2024.

O PNAIC foi estruturado para potencializar a melhoria da prática docente a partir das necessidades encontradas no contexto educacional, com o objetivo de minimizar os indicadores de analfabetismo no Brasil, partindo das necessidades básicas de aprendizagem de grande parte da população. O Programa, desenvolvido em nível nacional, teve como precursor o Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propôs estudos e atividades práticas para Professores Alfabetizadores que compunham o Ciclo de Alfabetização (1º ano, 2º ano, 3º ano e classes multisseriadas do Ensino Fundamental). O Ministério da Educação (MEC) considerou o programa bem-sucedido e, após sua implantação, ao analisar as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes.

Em todo o Brasil, a formação do PNAIC articulou-se no final do ano de 2012 e durante os anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Nos anos de 2012 e 2013, foram trabalhados os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa e foi realizada a primeira formação dos Orientadores de Estudos, computando 160 horas presenciais. No ano de 2014 e no início de 2015, foram trabalhados os Cadernos de Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento, um material adotado em consonância com o material de formação em linguagem (Brasil, 2014), de acordo com o qual foi realizada a segunda formação dos Orientadores de Estudo, com o total de 200 horas de formação.

Em 2015, o Programa foi ampliado para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, com carga horária de 100 horas. Como 2015 foi um ano em que houve cortes de verbas destinadas à educação, houve atraso da formação. Assim, os Coordenadores Gerais, no Fórum dos Coordenadores, em julho de 2015, definiram trabalhar os três primeiros cadernos com os Orientadores de Estudo, e o restante desses cadernos, no ano de 2016.

Para o ano de 2016 e 2017 deu-se continuidade no trabalho dentro da alfabetização na perspectiva interdisciplinar. O foco das ações do Pacto também abrangeu estudantes da pré-escola

e do ensino fundamental. A formação continuada se expandiu aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para cada idade. Para os anos de 2018 e 2019 não tivemos mais a continuidade do Programa PNAIC, o qual poderia ter potencializado, ainda mais, a garantia do direito de aprender das crianças e dos jovens, um direito que se estende a seus professores.

No Relatório de Gestão apresentado ao Tribunal de Contas da União, como prestação de contas anual referente à gestão consolidada em 2014, consta que o PNAIC contou com a adesão dos 26 Estados e do Distrito Federal e de 5.421 Municípios, envolvendo 311.916 professores alfabetizadores concluintes da formação e 15.072 orientadores de estudos, com concessão de bolsas que alcançou um montante superior a R\$ 560 milhões. Ademais, cerca de 6 milhões de alunos foram beneficiados pelo Pacto, em 108.733 escolas (Brasil, 2015, p. 71).

A formação dos professores requer uma ação contínua e progressiva, que envolve todas as instâncias, as quais devem conhecer as políticas e os programas de formação para estabelecer elo significativo entre as teorias estudadas nos cursos de formação e as práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula. Os saberes da formação inicial e continuada favorecem a [re]construção do processo formativo, em que a formação integral e global justifica as metas, as diretrizes e as estratégias para o decurso em que o planejamento educacional é proposto.

Amostragem das ações de formação continuada no Município de Caxias do Sul, RS

Caxias do Sul foi o município com o maior número de professores cadastrados ao PNAIC pela UFSM. Ao acompanhar as formações no polo de Caxias do Sul observávamos que os Coordenadores Locais (CL) estavam sempre presentes nas formações gestadas pela UFSM, mesmo estas não sendo obrigatórias a seus perfis. No Município de Caxias do Sul os Coordenadores Locais faziam parte de uma equipe de assessoria da SMED e eram responsáveis por articular e aperfeiçoar as ações de formação continuada, auxiliando aos professores no processo de reflexão de suas práticas.

As ações de Formação Continuada estavam integradas e apoiadas em uma gestão participativa, e os direitos à Formação Continuada estavam garantidos no Plano Municipal, destacado como condição essencial para a aprendizagem permanente, espaço de formação docente importante para [re]significarem práticas educativas. Na SMED de Caxias do Sul as políticas educativas introduzem estratégias de acompanhamento à formação no cotidiano da sala de aula, no sentido de potencializar ao professor a reflexão de seu trabalho.

A Coordenadora Local informou que, na rede, é adotado como prioridade o estudo de cada escola em relação a si mesma, aos seus avanços, às suas fraquezas e às suas possibilidades. Ela destaca que a equipe diretiva de cada escola tem acesso, na página do Inep, ao resultado das avaliações, referentes a instituição que gerencia. Além disso, a escola recebe da SMED os resultados dos monitoramentos dos alunos. Essa rede municipal de ensino realiza as avaliações propostas pelo MEC, mas também realiza avaliações próprias, elaborados pela equipe da secretaria. A Coordenadora (2015) mencionou que é feita uma amostragem e depois são aplicados no início e no final do ano. As escolas participam também da Provinha Brasil, que tem apresentado significativos avanços. Com base nesses monitoramentos são planejadas ações a serem desencadeadas pela SMED e pela escola.

Segundo a Coordenadora, a partir do momento em que as escolas intensificam a sua participação nas avaliações externas e a Secretaria Municipal de Educação promoveu o estudo dos resultados, tratando-os como diagnósticos para planejamentos futuros, os gestores e os professores criaram um novo olhar sobre a avaliação, no sentido de buscar atender às necessidades de recuperação de aprendizagem de cada aluno, intensificando o apoio pedagógico.

De acordo com o Portal MEC (Brasil, 2004), inicialmente o PNAIC foi previsto como um “Curso presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano”, mas, como o programa vinha sendo avaliado e os resultados vinham avançando, acabou por ter continuidade. A formação continuada de professores passou a ser considerada como potencializadora da qualidade de ensino. Nesse sentido, o professor alfabetizador tornou-se um dos principais agentes para atingir a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Compreende-se que a Formação Continuada de professores não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se o que se quer é que tal formação seja viva e dinâmica, é preciso fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no sentido de potencializar um trabalho colaborativo, reflexivo, responsabilizador e comprometido com as múltiplas realidades locais, regionais, nacionais e deliberativo das práticas administrativo-pedagógicas no bojo dos processos de gestão educacional e escolar. Dessa forma, investir na qualificação profissional dos professores significa ampliar e qualificar o desenvolvimento da Educação Básica em sua conjuntura macro e micro.

Considerações finais

Consideramos relevante a contribuição deste estudo para as perspectivas atuais da Formação de Professores no Brasil, pois, além de compreender as características do contexto histórico e político da formação continuada de professores, também auxilia na produção e na [re]construção de saberes acerca da formação docente e sua inter-relação com as políticas existentes. Torna-se indispensável, cada vez mais, que os professores conheçam as principais ações e estratégias de governo para colocar a política macro de formação de professores em ação, assim como os principais agentes envolvidos.

Cada vez que buscamos aprimorar, conhecer ou compreender as políticas públicas de formação de professores, temos a certeza de que ainda não está garantido esse direito, mesmo que já esteja assegurado desde a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, pelo Decreto Presidencial nº 6.755/2009, pela atual Resolução CNE nº 2/15, entre outros marcos legais educacionais.

Compreender a relação do PNAIC com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil fortalece conceitos e compreensões que possibilitam concluir que a formação continuada está fundamentada pelas políticas públicas educacionais, mas que este direito e o compromisso para que seja efetivado precisam ser assumidos por todos os partícipes dos processos educacionais, sejam a União e os entes federados, os gestores públicos, os professores, as IES e as Escolas, entre outros envolvidos. O Município de Caxias do Sul é um exemplo concreto no qual as ações de formação continuada de professores foram integradas à proposta do PNAIC, que, por sua vez, estava apoiado em uma proposta de gestão pública participativa voltada à Política Nacional de Formação e valorização de seus profissionais.

Acreditamos que as políticas educativas precisam introduzir estratégias que acompanhem a formação no cotidiano da sala de aula, no sentido de potencializar a reflexão do professor sobre o seu trabalho, pois não basta que haja cooperação técnica e que a universidade geste as ações formativas se o município e o estado não assumem seu compromisso, que vai além das instâncias políticas e partidárias. Além disso, é importante que os programas governamentais sejam conhecidos e avaliados constantemente e [re]dimensionados quando necessário para qualificar e abranger cada vez mais as necessidades dos docentes, a exemplo do PNAIC, que foi uma versão mais atualizada do antigo Pró-Letramento, mas que, infelizmente não teve a continuidade.

Nóvoa (2009, p. 30) afirma que “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”. No entanto, segundo o autor, essas conquistas serão alcançadas se forem alteradas as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores, uma vez que é inútil reivindicar uma formação colaborativa, inter pares, interativa, se a definição da carreira docente não andar junto com esse propósito. Isto é, não basta constar nos marcos legais uma política nacional de formação e valorização docente se, no cotidiano da gestão educacional e escolar, que se constitui pela consecução do planejamento, da execução de estratégias e ações e pela avaliação, não se concretizar efetivamente devido a entraves como falta de repasse de recursos, discurso de descentralização x centralização, não comprometimento e conhecimento por parte dos envolvidos, responsabilização unilateral, acomodação, entre outros aspectos.

Referências bibliográficas:

- Brasil (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil (2015a). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinariedade no ciclo de Alfabetização. *Caderno de Apresentação*. Brasília, DF: MEC, SEB.
- Brasil (2001). Parecer CNE/CP nº 009/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, 11 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Brasília, DF., 18 jan. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Brasil (1997). *Parecer Homologado*. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf
- Brasil. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>
- Brasil (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso

de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

Frade, I. C. A. S. (2010). *Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriação e efeitos*. In Isabel Cristina Alves da Silva Frade ... [et al.]. (Org.). Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 38-61.

Freitas, L. C. (1992). Neotecnicismo e formação do educador. In *Formação de professores: pensar e fazer*. ALVES, N. (Org.). 7ed. São Paulo: Cortez, v. 1, pp. 89-102. (Questões de Nossa Época; 1).

Jomtien. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. ED/90/CONF/205/1. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez. Introdução. 512p.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa. Plataforma Freire. Plano nacional de formação de professores da educação básica. 96p.

Oliveira, D. A. (2012). Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas. (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16. Campinas. Unicamp. Junqueira & Marin Editores. Livro 2. p.000033. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/0041m.pdf

A formação continuada de professores nos anos iniciais da educação básica: um estudo de caso das classes multisseriadas

Helenise Sangoi Antunes

UFSM

professora@helenise.com.br

Marijane Rechia

UFSM

mjrechia@gmail.com

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha

UFSM

elizandraang@gmail.com

Rodrigo Roratto

UFSM

roratto.rs@gmail.com

Julia Bolssoni Dolwitsch

UFSM

professorajulia2014@gmail.com

Resumo

Este artigo teve como objetivo investigar, junto aos professores de duas escolas multisseriadas de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Rio Grande do Sul (RS/Brasil), quais são as implicações da formação continuada para os professores das classes multisseriadas. A metodologia do trabalho possui como opção a abordagem quali-quantitativa permeada pelo estudo de caso, realizado nas escolas de classe multisseriada de abrangência da 8ª CRE (RS/Brasil). Este trabalho embasou-se nas reflexões de Amiguiño (2003), Antunes (2007), Oliveira (2004), Dourado (2007) entre outros. As etapas iniciais do trabalho foram concentradas na coleta de dados quantitativos e qualitativos, por meio de instrumentos como: questionário estruturado e entrevista narrativa. Como produtos e resultados alcançados, no decorrer das investigações, salientamos a organização e promoção, em parceria com a 8ª CRE e com as escolas envolvidas, formações junto aos professores de classes multisseriadas com produção de material de suporte, organização de evento/seminário integrador. O planejamento e realização do trabalho formativo com os professores das classes multisseriadas foi construído a partir do diagnóstico da realidade investigada. Também foram promovidas discussões acerca das temáticas de educação do campo,

formação continuada de professores, classes multisseriadas e alfabetização.

Palavras-chave: *Formação Continuada; Formação de Professores; classes multisseriadas*

Abstract

This article aimed to investigate the implications of continuing education for teachers of the multi-grade classes, together with the teachers of two multi-grade schools covered by the 8th Regional Education Coordination of Rio Grande do Sul (RS/Brasil). The methodology is qualitative-quantitative approach permeated by the case study, carried out in the multi-grade class schools of the 8th Regional Education Coordination (RS/Brasil). This work was based on the reflections of Amiguiño (2003), Antunes (2007), Oliveira (2004), Dourado (2007), among others. The initial stages of the work were concentrated in the collection of quantitative and qualitative data, through instruments such as: structured questionnaire and narrative interview. As products and results achieved, during the investigation, we highlight the organization and promotion, in partnership with the 8th Regional Education Coordination and the schools involved, training with teachers of multi-grade classes with production of support material, event organization/seminar. The planning and accomplishment of the formative work with the teachers of the multi-grade classes was constructed from the diagnosis of the researched reality. Discussions were also held on the issues of rural education, continuing teacher training, multi-grade classes and literacy.

Keywords: *Continuing Education; Teacher Training; Multi-grade Classes*

Contextualização e relevância do assunto

É evidente na história da educação brasileira a ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, políticas públicas para as classes multisseriadas. Políticas 'universalistas', baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado) não se aproximam das necessidades, saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania.

É indispensável considerar que o trabalho com turmas multisseriadas requer dos professores um grande esforço e habilidades pedagógicas para lidar com essa particularidade. Assim, a formação de professores é essencial para orientar o trabalho das escolas rurais do campo, onde as classes multisseriadas estão presentes. Observamos que estudos em relação à trajetória histórica, à compreensão das políticas públicas e às ações governamentais, se fazem cada vez mais presentes na formação continuada, justamente porque delas poderão ser potencializados novos olhares e reflexões sobre o contexto social Rural do Campo, e o papel da educação como instrumento de transformação social e territorial.

Neste sentido, é preciso investir em propostas e estratégias de trabalho que possibilitem aos professores do contexto Rural do Campo viverem experiências significativas, em que, por meio da reflexão, possam compreender e desenvolver aprendizagens em convergência com o local, com a ecologia e com a perspectiva sócio-cultural do ambiente Rural do Campo.

Um estudo introdutório no cenário das políticas públicas e práticas sociais

A educação brasileira no processo de colonização até meados do século XX caracterizou-se pela exclusão dos menos favorecidos. Nesta concepção, apenas as elites e a burguesia tinham acesso ao sistema educacional, deixando, desta forma, às margens do cenário escolar os trabalhadores rurais, camponeses, negros, e índios, pois compreendia que os sujeitos que trabalham na roça não necessitavam saber ler e escrever para realizar o trabalho agrícola.

Após a proclamação da República em 1889, a organização escolar no Brasil teve como característica estimular o crescimento da industrialização para a época. Mesmo sendo um país de origem agrária, as primeiras constituições, de 1824 e 1891, sequer mencionam a educação rural. Por volta de 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente contempladas. A proposta central apresentada pelo Manifesto era a abrangência do sistema nacional de educação pública. A Constituição de 1946 fez ressurgir o tema da educação como direito de todos; retoma o espírito da Constituição de 1934, apresentando algumas novidades. É estabelecida a competência da União para "Legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (Brasil, 1946). Em relação ao ensino na zona rural, as empresas industriais, comerciais e agrícolas ficaram responsáveis de ministrar a aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Como podemos verificar:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. [...] III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter um ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes. (Brasil, 1946)

As Leis Orgânicas regulamentaram o Ensino Profissional, a do Ensino Agrícola, objeto do Decreto Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946, que tinha como principal objetivo a preparação profissional para os trabalhadores do campo. Essa proposta pedagógica estava ancorada na necessidade que a sociedade tinha de formar mão-de-obra barata para atender as necessidades do capital, sendo assim, o fazer educação, encontrava-se vinculado ao controle social e não a autonomia do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, as questões voltadas às práticas sociais não eram problematizadas no ambiente escolar, podemos dizer que a ciência era algo incontestável, sendo assim, o professor era o detentor do saber, então cabia aos alunos adquirir por meio da memorização de conteúdos e repetição de tarefas.

Tudo se centrava no processo de industrialização, por fim, a regra era reproduzir técnicas e conceitos para servir o sistema de produção capitalista emergente de forma subordinada. O professor e o aluno tornaram-se meros executores de tarefa, em um processo de ensinar e aprender, no qual os sujeitos envolvidos não tinham liberdade para constituir um conhecimento voltado à reflexão sobre o cotidiano da vida e seus desafios. De acordo com o Art. 14º a articulação do ensino agrícola, e deste com outras modalidades de ensino, deveria acontecer nos seguintes termos:

II. O curso de Iniciação agrícola estará articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola, com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo. III – É assegurada ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um

curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (Brasil, 1946)

Nos anos 50, o país estava num crescente desenvolvimento industrial. Esse contexto possibilitou o processo de modernização do meio rural, ideologicamente forçando o homem do campo a mudar-se para a cidade. Criada em 1952, no segundo mandato de Getúlio Vargas e oficializada em 1956 por Juscelino Kubitschek. A Campanha Nacional de Educação Rural, extinta em 1963, tinha como objetivo adequar o homem do campo ao pleno desenvolvimento econômico por meio da Educação de Base.

Na década de 60, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade em um processo de universalização para atender às novas necessidades da economia. As escolas, agora públicas, eram destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade a formação de técnicos para a indústria. De acordo com Oliveira (2004) novas demandas foram apresentadas à educação escolar, pois era necessário mudanças na gestão para atender às novas demandas.

As reformas educacionais dos anos de 1960, ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. (Oliveira, 2004, p. 3)

A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência. No final dos anos 70 e início dos anos 80, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais pela luta de terras, surge então, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fundada em Janeiro de 1984. Nesse cenário de lutas e reivindicações surgiram novos anseios relacionados à renovação pedagógica para a educação do campo, surgiram as Escolas Itinerantes, a Pedagogia da Alternância, e o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais. Essas mobilizações garantiram importantes conquistas populares como a participação nas políticas públicas.

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. (Oliveira, 2004, p. 2)

Essas reformas acabaram por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, exigindo maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria Constituição Federal de 1988, ao adotar a expressão “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil,

1988).

A partir desse contexto de mobilização social, a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em meados dos anos 90, a atual LDB n.º 9.394/1996 proporcionou conquistas voltadas para a educação. Apontando direcionamento específico à escola do campo.

Conforme seu Art. 28, sobre a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoveram as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. Ainda, na década de 90 aconteceu um momento histórico, o Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, foi realizado em julho de 1997 o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), na Universidade de Brasília. Dentre mobilizações e pressões, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo que passou a promover e gerir ações para a escolarização dos povos do campo em nível nacional. Entre as conquistas alcançadas estão a realização de duas conferências Nacionais, para atender as demandas a partir do reconhecimento e necessidades do campo.

Para mudar esta realidade, constituíram-se no cenário brasileiro, intensos momentos de reflexões e discussões sobre esta temática, que deram origem a políticas públicas, programas governamentais, eventos e articulações de entidades sociais, para reivindicar o direito à educação de qualidade nas escolas rurais. Destacamos os marcos mais importantes para a educação do Campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, onde contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais e, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que define a educação do campo como uma modalidade – resolução nº4, de 13 de junho de 2010.

Acreditamos que a partir desta resolução a Escola do Campo é vista como espaço/tempo de produção de saberes que precisam ser conhecidos e sistematizados pela escola. A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos. Dourado (2007) ressalta que para assegurar as condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos.

No Brasil, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação. É em consonância com essa perspectiva e no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira que devem se situar as ações, mediadas por efetiva regulamentação do regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos.

Encaminhamentos metodológicos

Para a realização do estudo optou-se pela abordagem quali-quantitativa baseada nos estudos de Alves-Mazzotti (2006), Stake (2000), Bauer e Gaskell (2011), Jovchelovitch e Bauer (2011), assim como por autores específicos da Educação Rural, Educação do Campo e Formação

de Professores. Para contribuir com as discussões propostas, optou-se por utilizar o estudo de caso coletivo a ser realizado nas escolas de classes multisseriadas de abrangência 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Rio Grande do Sul (RS).

Conforme Alves-Mazzotti (2006), amparado teoricamente por Stake (2000), no estudo de caso coletivo o pesquisador estuda alguns casos para investigar um dado fenômeno e pode ser visto como um estudo de caso instrumental estendido a vários casos. “Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 642). Com o intuito de operacionalizar a pesquisa e coletar os dados, que permitam conhecer as escolas e os sujeitos que compõem essa realidade, optou-se por aliar a aplicação do questionário estruturado de caráter quantitativo à utilização de entrevistas narrativas organizadas a partir de tópicos guia (Bauer & Gaskell, 2011), com tópicos que poderão guiar as entrevistas e possibilitar que os participantes tragam à tona, suas narrativas a partir de pontos mais específicos da investigação. Inicialmente, definiu-se como tópicos: a formação continuada de professores e as implicações e desafios enfrentados por professores das classes multisseriadas.

A entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas, se diferenciando da maioria das entrevistas movidas pelo modo pergunta-resposta, pois buscam empregar um tipo específico de “comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo” (Jovchelovitch & Bauer, 2011, p. 95). No sentido de obter uma versão menos imposta, no processo de investigação construído a partir da entrevista narrativa, a influência do entrevistador deve ser mínima, deixando o narrador bastante à vontade para contar sua história.

Cabe ao pesquisador o trabalho criterioso de interpretação das narrativas, que expressam sentidos e significados singulares para aquele que narra. A partir da análise dos dados coletados, a proposta foi organizar e promover, em parceria com a 8ª CRE e com as escolas envolvidas na pesquisa, formações junto aos professores de classes multisseriadas, a fim de problematizar e promover discussões que envolvam os temas geradores que permitam refletir sobre as implicações e desafios para as escolas multisseriadas.

Realidade da Educação Básica em escolas rurais do campo

Com base no Banco de Dados do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), do Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) e do Censo Escolar realizamos um levantamento das escolas municipais e estaduais rurais que atendem a região central do Estado do Rio Grande do Sul. O processo de investigação realizado permitiu traçar o perfil dos professores, significações construídas sobre a trajetória docente, metodologias adotadas, saberes docentes e concepções sobre o processo de construção da cultura escrita.

As evidências da pesquisa realizada culminaram em um fato comprovado pelos dados do Censo Escolar (2011), divulgados pelo INEP, que apontam para a realidade escolar brasileira. Hoje cerca de 25% dos professores que atuam nas escolas de educação básica não possuem diploma de ensino superior, ou seja, um contingente de mais de 530 mil professores que não tiveram acesso à educação superior. A realidade das escolas rurais do campo nos mostram a luta dos docentes pelo não fechamento das escolas rurais do campo, principalmente as que possuem classes multisseriadas. Nestes contextos, a escola é referência para a comunidade, e o fechamento das mesmas acaba provocando a migração da população para outras comunidades.

Neste trabalho, nos propomos a apresentar dados referentes a entrevista narrativa de duas professoras atuantes em classes multisseriadas de duas escolas estaduais rurais do campo, de abrangência da 8º CRE. O contato com as mesmas ocorreu durante o VII Seminário Nacional de Formação de Professores – Cartografias da Educação do Campo: perspectivas sobre a formação de professores, V Seminário Regional – Diversidade e Sustentabilidade Ambiental na Escola do Campo, o qual teve como objeto de análise e trabalho a realidade da Educação Básica.

As escolas envolvidas no estudo foram – Escola Girassol e Escola Esperança (pseudônimo). A Escola Girassol trabalha com a multisseriação do 1º ao 6º Ano, está localizada em um assentamento e por ter apenas 20 alunos, não trabalha individualmente cada série. A equipe escolar está composta por duas professoras e uma diretora, elas limpam, fazem o lanche e ministram as aulas. As docentes já estão acostumadas com a escola, pois trabalham há aproximadamente três anos juntas, o que constituiu um forte laço de amizade e parceria nas tarefas e na profissão. Uma das professoras relata que:

Para as crianças é como se estivessem em casa, como são poucos alunos, os mesmos, têm atenção especial, a aula é quase que particular. Nos viramos como dá, e fazemos o nosso melhor para contribuir com a formação dos alunos. Nossas aulas têm muita prática, aprendemos muito jogos e práticas pedagógicas durante o PNAIC¹ e utilizamos muito esses materiais nas nossas aulas. Os alunos gostam muito de estar na escola e os pais são muito participativos, colaboram com tudo que podem, trazem lanche, pão de casa, cuca, as crianças aprendem a dividir o que tem. Uns vão aprendendo com os outros, quem sabe mais ajuda quem está iniciando. Não há uma formação específica para trabalhar com essa diversidade de alunos, vamos aprendendo na prática, mas com o tempo se torna rotina e tudo fica mais fácil. (Escola Girassol, 2017)

Um educador em construção expressa reflexões sobre tempos e espaços de formação – “Não há uma formação específica para trabalhar com essa diversidade de alunos, vamos aprendendo na prática, mas com o tempo se torna rotina e tudo fica mais fácil” (Escola Girassol, 2017). Tempos marcados nas memórias e nas narrativas das professoras participantes do estudo. Tempos que revelam itinerâncias, desafios e aprendizagens. Movimentos que nos fazem refletir sobre quem somos, sobre nossas representações e sobre a prática que queremos construir enquanto professores.

A Escola Esperança sempre trabalhou com classes regulares, mas pela diminuição dos alunos e contenção de despesas, foram obrigados a iniciar o trabalho com a multisseriação, com o primeiro e segundo ano. A grande dificuldade da professora é ter pouca experiência no trabalho com classes multisseriadas, segundo ela, este está sendo o seu maior desafio. Em seu relato destaca que:

É a primeira vez que estou trabalhando com classe multisseriada, ainda fico um pouco insegura, pois quero que os alunos aprendam, mas é difícil controlar um conteúdo para cada turma. Estou pesquisando e tentando conversar com

1 O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Entre os materiais didáticos foram disponibilizados cadernos específicos para a educação do campo.

professores de outras escolas que possam me passar alguns planejamentos para que eu possa desenvolver meu trabalho atendendo as necessidades dos meus alunos. A princípio divido o quadro, um lado para o primeiro ano e o outro para o segundo. Trago o conteúdo e divido as atividades para cada turma. Infelizmente não há uma formação específica para trabalhar com classes multisseriadas, isso facilitaria a vida dos professores que atuam nesses contextos. (Escola Esperança, 2017)

Os professores nem sempre estão preparados para as mudanças impostas às escolas rurais do campo. É preciso compreender que a organização do trabalho pedagógico com turmas multisseriadas, pode ser semelhante ao trabalho realizado pelo programa PNAIC com os Direitos e Objetivos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos das crianças.

E, assim, os professores são desafiados, isolados nas suas classes, a cooperarem e a colaborarem para fazer face à heterogeneidade crescente dos alunos, das solicitações das famílias, à diversidade de formas de aprender concorrentes com a forma escolar, no seio de outras instituições educativas de que a escola continua a alhear-se. Isto é, são colocados na situação de preservarem simbolicamente a natureza da escola, e o exercício profissional individualizado que a caracteriza, ao mesmo tempo que são impelidos a interagir para suplantarem as dificuldades daquele exercício e as novas exigências profissionais. (Amiguiño, 2008, p. 28)

Desafiar os docentes para as classes multisseriadas que se encontram no ambiente rural do campo tem sido o foco dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA. Principalmente no que se refere a busca pela manutenção das mesmas em ambientes estratégicos da comunidade, pois não são apenas escolas, mas sim locais de cultura e de adoção de práticas solidárias do bem-estar social, cultural e político. Deste modo, é necessário conhecer a história de vida dos estudantes, a sua cultura, os seus anseios e os seus desafios para que as classes multisseriadas possam ter um currículo construído de acordo com a cultura na qual está imerso.

A escola e a docência em espaços rurais do campo, assim como em qualquer espaço educacional, precisam considerar o lugar como uma importante categoria de análise espacial. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar que os professores das escolas rurais do campo poderão compor suas práticas educativas com o intuito de respeitar e apreender sobre os saberes sociais dos alunos construídos mediante suas interações com o lugar onde produzem a vida (Souza, Pinho, & Meireles, 2012). Assim, o lugar é entendido como o espaço vivido, local onde as relações pessoais, sociais e culturais acontecem constantemente, sofrendo suas mudanças.

Cabe ressaltar que no decorrer do estudo a pesquisa quantitativa possibilitou a análise estatística dos questionários aplicados durante a investigação, já a pesquisa qualitativa nos revelou a análise de informações sobre as motivações e vivências dos profissionais da educação que estão inseridos no contexto das escolas pesquisadas. Rech, Dolwitsch e Gelocha (2015, p. 3) destacam que “é necessário repensar a formação do professor que poderá também atuar nas escolas multisseriadas do meio rural. Para tanto, é fundamental desconstruir os estereótipos vividos pelas escolas rurais.”

O professor que irá assumir uma classe multisseriada no espaço rural do campo deverá ser um professor capaz de reinventar sua ação docente, deve ter a sensibilidade de compreender a

escola rural como espaço de socialização e ajustar o currículo para a realidade do seu aluno. Uma alternativa metodológica são os projetos de ensino, uma vez que iria integrar os alunos, seus familiares e comunidade em geral, no resgate de valores culturais que, em alguns casos, estão sendo esquecidos.

Considerações

Destacamos a importância desta experiência significativa que possibilitou ampliar conhecimentos históricos e científicos sobre a educação rural do campo, especificamente o trabalho com classes multisseriadas. Compreendemos que para resgatar e construir uma identidade do homem e da mulher do campo é necessário que haja políticas públicas e formação continuada de professores que reconheçam e valorizem a diversidade do campo, a formação diferenciada de professores, a organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a promoção através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Apesar dos avanços em vários aspectos aqui citados, a exemplo: das Constituições Federais, das leis, programas governamentais, articulações de entidades e movimentos sociais, ainda há muito que se construir para que se tenha efetivamente educação de qualidade para todos os cidadãos inclusive os que vivem no contexto rural do campo em classes multisseriadas. Acreditamos que por meio da formação continuada de professores, podemos proporcionar um trabalho que proporcione reflexões que valorize e compreenda o trabalho com classes multisseriadas. Antunes (2007, p. 89) nos diz que a aproximação dos significados construídos em relação à profissão de professor “permite conhecer o que eles pensam sobre escola, ensinar, aprender, cotidiano escolar e educação, bem como sobre os fatores que interferem ou não na valorização da profissão, incluindo-se também seus sonhos, medos e desejos”.

O desafio de trabalhar com a comunidade, e principalmente com as crianças, é muito grande, uma vez que se espera dos acadêmicos e dos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e interativas. Infelizmente, a realidade que ainda confrontamos é o descaso com as escolas rurais do campo, principalmente as que possuem classes multisseriadas.

Referências bibliográficas:

- Alves-Mazzotti, A. J., (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 129, 637-651.
- Amiguiño, A. (2003). Educação e mundo rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa. *Educação, Sociedades & Culturas*, 20, 9-42.
- Antunes, H. S., (2007). Relatos autobiográficos: Uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras [Dossiê: Alfabetização e Letramento]. *Educação, Universidade Federal de Santa Maria*, 32(1), 81-96.
- Bauer, M. W., Gaskell, G. (2011). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 5. Ed). Petrópolis: Vozes.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- Brasil (1946). Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. *Decreto Constituição da República Federativa do Brasil*: Constituição da República Federativa do Brasil: Lei Orgânica do Ensino

Agrícola.

- Brasil (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 100(Especial), 921-946.
- Jovchelovitch, S., Bauer, M. W., (2011). Entrevista Narrativa. In Bauer, Martin W.; Gaskell, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 89, 1127-1144. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Rech, A. J. D., Dolwitsch, J. B., Gelocha, E. A. N. (2015). (Re) Pensando a formação do professor para atuar em escolas multisseriadas no âmbito rural. *VI Seminário Nacional de Formação de Professores – Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores*. Disponível em [http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/\(RE\)%20PENSANDO%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFESSOR%20PARA%20ATUAR%20EM%20ESCOLAS%20MULTISSERIADAS%20NO%20%C3%82MBITO%20RURAL%20\(1\).pdf](http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/(RE)%20PENSANDO%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFESSOR%20PARA%20ATUAR%20EM%20ESCOLAS%20MULTISSERIADAS%20NO%20%C3%82MBITO%20RURAL%20(1).pdf)
- Souza, E. C., Pinho, A. S. T., & Meireles, M. M. (2012). Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, UFSM, 37(2), 351-364. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4128>
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). London: Sage.

(re)Equacionar a relação pedagógica na educação contemporânea

Joana Moutinho Monteiro

CIPAF da ESEPF; Câmara Municipal da Maia

joanasmoutinho@gmail.com

Daniela Gonçalves

ESEPF; CEDH da UCP

dag@esepf.pt

Resumo

A relação pedagógica sempre representou um papel central e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2000; Cardoso, 2013). Não obstante, a relação pedagógica deve ser constantemente alvo de reflexão, por parte dos educadores, porque sem este exercício o alicerce de uma aprendizagem efetiva, sentida e conseguida pode ser abalado (Gonçalves, 2017). No âmbito da prática de ensino supervisionada, em particular, no estágio numa sala de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico composta por dezassete alunos numa instituição pública na cidade do Porto, foi possível conhecer, de uma forma mais aprofundada esta relação, bem como refletir de forma sustentada sobre esta problemática. A intervenção educativa seguiu os princípios de uma investigação-ação, assente em pressupostos teóricos, subordinados ao mesmo tema, e de um profissional reflexivo que não entende a educação como um conceito estático, mas como algo mutável e que acontece ao longo da vida.

Assim, desenvolveu-se um percurso de descoberta, a nível pessoal e profissional, refletindo sempre acerca das premissas para a construção de uma relação pedagógica de excelência (Gonçalves, 2015).

Sabendo que o objetivo último da educação visa o desenvolvimento harmonioso da criança, valorizando a sua capacidade crítica, a observação, a opinião de professores e de alunos assumiu o motor de todo este processo que tencionamos divulgar com esta comunicação, a partir de um paradigma interpretativo e descritivo.

Através da análise de diversos instrumentos de recolha dos dados de investigação, nomeadamente o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista, a observação participante e o grupo de discussão, os resultados obtidos realçam o que é valorizado pelos docentes e pelos alunos para uma construção efetiva desta relação, tal como é preconizado por Becker (2012).

Dos resultados, salientamos a evolução no pensamento dos professores, que se tornam defensores de uma pedagogia mais dinâmica, na qual, o aluno assume um papel ativo neste processo. Por sua vez, os alunos invocam um professor consciente e responsável tanto pelo sucesso como pelo insucesso escolar, destacando ainda o papel afetivo associado ao professor.

Palavras-chave: *Relação pedagógica; intervenção educativa; exercício reflexivo; contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Abstract

The pedagogical relation represents a central and indispensable role in the teaching-learning process. Nevertheless, the pedagogical relation should be constantly a target for reflection by the educator since without this, the foundation of an effective learning might be shaken.

In the context of supervised teaching practice, in particular during an internship at a classroom of the 3rd year of the primary school composed by seventeen students in a public institution in the city of Porto, it was possible to understand this relation in a deep context and reflect in a sustained way this problem.

The intervention in this context followed the principles of the investigation-action process, based on theoretical principles, that were subordinated to the same subject from a professional reflection that does not understand education as a static concept, but as something changeable that occurs throughout life.

Therefore, a course of discovery at both personal and professional level was developed while reflecting on the premises that builds a pedagogical education of excellence.

Knowing that the ultimate goal of education is to target the harmonious development of the child, while valuing its ability to judge and observe, both students and teacher's opinions assumed the engine of this entire process that we intend to spread with this communication, from an interpretative and descriptive paradigm.

By analysing instruments of data harvesting, such as surveys, interviews, active observations and discussion groups, the obtained results highlight what is valued by teachers and students in order to be able to build an effective pedagogical relation as advocated by Becker (2012).

From the obtained results, we highlight the evolution in the mindset of teachers that have become defenders of a more dynamic pedagogy on which the student steps in with a much more active role in this process. In its turn, a much more conscient teacher, responsible for both the success or failure of the student is demanded, highlighting this way the affective role of the educator.

Keywords: *pedagogical relation; reflective intervention; reflective exercise; context of primary school*

1. Questões gerais da Relação Pedagógica na educação contemporânea

Há muitos anos que a relação pedagógica tem vindo a ser discutida. Várias teorias públicas debatem sobre o assunto e educadores/professores permanecem indecisos, principalmente perante dois modelos pedagógicos que serão abordados neste artigo.

Ser bom professor não encaixa nos limites da linearidade, prevê um empenho e uma reflexão constantes que deveriam ser um objetivo comum a todo o profissional docente.

Alguns profissionais não buscam esta primazia, que deveria ser caracterizadora de toda a classe docente e continuam a explorar, nas suas aulas, linhas tradicionais, não conseguindo desta

forma cativar o aluno – “se o aluno não tem sede de conhecimento, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma, trabalho perdido ‘empurrar-lhes’ pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. É como se estivesse a falar com um surdo” (Freinet, 1973, p. 28). Importa, assim, conhecer o grupo e aproximar-se aos seus interesses.

Opostamente aos professores tradicionais, mergulhados em métodos pouco estimulantes, surgem profissionais numa busca incessante de novos métodos que lhes permitam esta aproximação de modo a, não só, melhorar esta relação, mas também a serem presenteados com realização profissional e a doce sensação de missão cumprida.

Ser professor não se confina ao seu comportamento na sala de aula. Não é apenas o ato de ensinar alunos; envolve uma aprendizagem mútua, uma relação de cumplicidade e complementaridade, na qual os alunos sentem que têm uma voz ativa neste processo educativo e confiam na figura do docente para desenvolver os seus conhecimentos.

O professor deve ser dotado de uma extraordinária capacidade reflexiva, de modo a que lhe seja possível, conhecer claramente, cada aluno e de que forma o guiar, em situações, nas quais, esta intervenção se mostre necessária. Desta forma, “podemos inferir a validade da reflexão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao processo de desenvolvimento humano e de apoio à formação com um carácter sistemático e sistémico” (Gonçalves, 2015, p. 42).

Desta forma, “os professores, são assim, uma classe essencial” (Cardoso, 2013, p. 40) na qual, os alunos confiam e depositam confiança. Indubitavelmente, devemos falar em confiança como uma das primeiras chaves para o sucesso educativo.

O aluno necessita de ter uma figura de referência e motivação para, desta forma, aprender. Seguindo esta linha de pensamento, devemos considerar a educação como imperiosa; como uma aprendizagem para a vida, por conseguinte, “a Educação é o único modo de promover o desenvolvimento gradual de todos os seres humanos” (Gonçalves, 2007, p. 269).

Concebendo a relação pedagógica como uma concretização da relação educativa, Amado defende que a mesma se estabelece sempre que existe:

uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita. (Amado, 2005, p. 11)

A relação pedagógica consiste no contacto interpessoal, que decorre num determinado espaço e tempo, o dito processo de ensino-aprendizagem. Este processo e a qualidade do mesmo, está dependente de variados fatores, nos quais, professor e aluno são peças determinantes.

De acordo com o anteriormente descrito, Perrenoud (2000) enfatiza a necessidade de “adotar e induzir uma relação pedagógica positiva e assim espaço para a história e o projeto pessoal do aluno” (Perrenoud citado por Palmeirão, 2007, p. 39).

Etimologicamente, educação provém de duas palavras latinas, *educare* e *educere* que assumem dois significados. *Educare* remete-nos para um significado interior, de nutrir, alimentar, antagonicamente, enquanto que *educere* remete-nos para “extrair de”, extrair as potencialidades do indivíduo.

Devido à polissemia da palavra educação, não existe nenhuma definição correta nem nenhuma definição irrefutável. Ao lidar com questões educacionais, devemos perceber e aceitar que teremos de lidar com variados autores defensores de várias perspectivas. De acordo com a teoria de Freinet, ainda na década de 70, “não pode existir uma teoria pedagógica (...) que esteja isenta de um conceito do homem e do mundo” (Freinet, 1974, p. 7).

Habitualmente, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem tem origem no professor, transmitindo um impulso para que o aluno aprenda “com a condição de encontrar naquele a quem se dirige, uma necessidade (...) uma expectativa de natureza subjetiva” (Postic, 2008, p. 25).

O processo, e consequentemente o sucesso educativo, só se realizam quando alguma motivação se apodera dos envolvidos nesta relação, sendo assim, uma relação que se supõe bidirecional.

Por outro lado, este processo estagna ou é abalado quando a intervenção do educador “é um acto de força, quer porque a situação não é desejada pela criança ou pelo adolescente quer porque estes últimos resistem através de uma atitude activa ou passiva” (Postic, 2008, p. 26).

Desta forma, é evidente que uma relação pedagógica saudável e vencedora, pressupõe custos e esforços por parte do educador. Postic (2007) diz-nos que o professor se deve colocar no papel do aluno, fazer um esforço e realçar o otimismo, “o acto educativo pede da parte do educador optimismo nos recursos da criança e uma inteira confiança nas suas possibilidades de desenvolvimento” (Postic, 2007, p. 115).

Um dos pressupostos para que esta relação seja saudável, prende-se ainda, com o facto de o educador ser capaz de compreender o aluno; procurar de forma constante e sistemática, o potencial na criança, de modo a exercer motivação em vez de se demitir das suas funções e desistir do aluno, “o professor deve descobrir a força que se poderá desenvolver nela, são os únicos procedimentos que provam que se tem fé nela e na educação e que se respeite a sua liberdade” (Postic, 2007, p. 115).

Urge a necessidade de falarmos na utilidade da educação. Para que um aluno se mantenha, a longo prazo, atento e motivado é necessário que reconheça a utilidade daquilo que aprende, pelo que tudo o que é ensinado deve estar contextualizado e organizado. “Ensinar e aprender pressupõe custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza. É necessário que aquilo que se ensina valha a pena” (Forquin citado por Postic, 2008, p. 26), para desta forma ser reconhecido como socialmente útil e possa fazer sentido para quem aprende.

Com base no conhecimento que o professor tem do ser humano, e na modalidade pedagógica que o mesmo preconiza, podem ser definidas variadas pedagogias educacionais, umas de índole diretivo, e outras, de índole não diretivo. Das teorias, a seguir apresentadas, o determinante não vai ser a vinculação a uma teoria em particular, mas sim, o aproveitamento do que cada uma pode fornecer de útil ao aluno. Cabendo ao professor esta responsabilidade e percepção das potencialidades de cada uma das pedagogias.

O teórico Fernando Becker (2012) assume que existem três formas de caracterizar a relação pedagógica: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional.

Becker (2012) afirma que a pedagogia diretiva é baseada no ensino tradicional. As mesas estão dispostas em fila e afastadas, para que desta forma, o olhar dos alunos se centre no professor,

e ainda promover o silêncio motivado pelo distanciamento entre cada mesa. Trata-se, portanto, de uma pedagogia baseada numa relação em que o aluno é um sujeito passivo.

Mas, se o sujeito é o elemento conhecedor, o objeto vai ser tudo aquilo que o sujeito não é, logo assemelha-se a um não sujeito. Considera o aluno como uma tábua rasa, não apenas quando nasceu, mas relativamente a cada novo conteúdo que é apresentado, seja português, matemática ou estudo do meio, ou seja, o aluno não tem direito a usufruir de qualquer conhecimento prévio das matérias.

Para este professor, apenas ele tem conhecimento e é capaz de o transmitir, o aluno é aquele que se limita a aprender o que este transmite. Ouve, escreve, lê e repete tantas vezes quanto necessárias forem.

Esta pedagogia é sustentada pela epistemologia empirista e representa uma reprodução do autoritarismo; da coação; da subserviência; do silêncio; da desvalorização e de tudo quanto é criatividade; crítica e curiosidade (Becker, 2012).

Importante referir que nesta relação não há lugar para o professor aprender nem para o aluno ensinar. Ensino e aprendizagem não se complementam. “O professor age assim porque acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno (...) acredita, também, que se transmite o conhecimento como estrutura ou capacidade” (Becker, 2012, p. 14).

Ainda sobre esta perspetiva, Not defende que a “aula magistral provoca uma perda de tempo por falta de eficácia” (Not, 1998, p. 18), uma vez que estão postos de lado todos os conceitos de iniciativa do aluno; pensamento reflexivo e crítico; a imitação diminui os comportamentos de imaginação, invenção e descoberta.

Uma outra perspetiva é a pedagogia não-diretiva. Esta perspetiva “está mais nas concepções pedagógicas, psicológicas e epistemológicas do que na prática de sala de aula” (Becker, 2012, p. 16).

Neste modelo, o professor é um auxiliar do aluno. O aluno já traz o conhecimento que é necessário, e o professor deve intervir, o menos possível. Qualquer iniciativa, por parte do aluno, deve ser considerada instrutiva.

É o regime do *laissez-faire*: *deixa fazer*. O professor deste modelo, acredita que o aluno, aprende por si mesmo. Este pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando conhecimentos já existentes.

Assim, o professor renuncia ao que deveria ser a característica fundamental da ação docente, a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. “O professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo (...) ele pode no máximo auxiliar a aprendizagem do aluno” (Becker, 2012, p. 18).

O polo de ensino é completamente desvalorizado e ensino e aprendizagem não conseguem, interagir. O professor é demitido das suas funções e o aluno elevado a um estatuto, que o mesmo, naturalmente não pertence (Becker, 2012).

Na última perspetiva, a pedagogia relacional, o professor leva para a sala de aula, algum material, que saiba que é significativo para o aluno, e incita-o a explorá-lo. O aluno deve representar este conhecimento que acabou de explorar, e, a partir daqui, elabora-se a direção e a problemática do conteúdo.

O professor “compreende que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, só construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se dela e dos seus mecanismos íntimos” (Becker, 2012, p. 21). O docente tem percepção das duas condições para que o conhecimento seja construído: que o aluno aja sobre o material que o professor pense ser significativo para o aluno (assimilação), e que o aluno responda às perturbações provocadas pela assimilação deste material.

Assumimos, assim, que o modelo relacional é o mais indicado uma vez que privilegia, a interação, a comunicação, a participação e ainda o trabalho em conjunto – ambas as partes se sentem envolvidas e privilegiadas e, por conseguinte, ambos se sentem motivados.

Podemos assumir que o modelo relacional será o mais indicado uma vez que privilegia, a interação; a comunicação; a participação e ainda o trabalho em conjunto. Ambas as partes se sentem envolvidas e privilegiadas e, por conseguinte, ambos se sentem motivados.

2. Procedimentos metodológicos

Todo o percurso investigativo é de natureza maioritariamente qualitativa, sendo que a “fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1997, p. 48).

No âmbito deste artigo, apresentar-se-á os resultados de aplicação de vários instrumentos, nomeadamente, o inquérito por questionário, a observação direta, as grelhas de observação, o grupo de discussão e o inquérito por entrevista. O procedimento foi aplicado a uma turma do 3.º ano do ensino básico, perspetivando de forma privilegiada a opinião dos alunos sobre a tentativa de excelência da relação pedagógica. Parece-nos importante referir que a turma está inserida num agrupamento TEIP, onde as crianças revelam carências de cariz económico, social e também afetivo. Por conseguinte, será necessário perceber que as vivências de cada um influenciam a forma como vivenciam e lidam com as suas experiências.

3. Apresentação e discussão dos resultados de investigação

3.1. Do inquérito por questionário exploratório

Da análise dos resultados é de realçar o facto de os professores assumirem que o aluno deve ser um sujeito ativo e nota-se um distanciamento da escola e do simbolismo tradicional, onde o aluno se limitava a estar passivamente a assistir a aulas expositivas. Os docentes manifestaram interesse por alguns princípios essenciais (Gonçalves, 2015): o princípio da procura constante, ou seja, procurar as potencialidades de cada aluno; o princípio da responsabilidade, os professores admitem que devem ser reflexivos e devem estabelecer estratégias para se aproximarem dos alunos; o princípio da capacidade coletiva, todos os professores concordaram que devem privilegiar o trabalho em conjunto e, conseqüentemente, que este trabalho tem mais vantagens do que um mero trabalho individual.

Nesta linha, é mantida a coerência e assumem que é importante privilegiar a interação, a participação e a comunicação: “a maior tarefa do professor é desenvolver uma comunidade de aprendizagem democrática, onde os alunos são avaliados, se respeitam uns aos outros, estão motivados para trabalhar juntos” (Arends, 2008, p. 17)

A maioria dos entrevistados também acredita ser necessária a implementação de métodos regulares de autoavaliação.

Esta análise espelha variadas teorias e desmistifica o papel do professor tradicional. Com o decorrer dos tempos, percebemos que o papel do professor se foi tornando mais amplo; abrangente e menos diretivo. Começou a consistir também, em despertar nos alunos, o pensamento crítico e reflexivo; o cumprimento de regras e o exercício da cidadania. Assim, vamos verificando diferenças de comportamento, corroborando a teoria de Jesus (2008, p. 22) que defende que os alunos tinham que se adaptar aos métodos dos professores, mas atualmente o professor deve ser flexível e procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos.

Esta análise de dados torna, ainda possível, perceber que a escola deixou de ter uma função meramente de transmissão de saberes e passou a incentivar a própria recriação do saber.

Ainda de acordo com as respostas, constatamos que a instituição escola se baseia na transmissão intencional do saber. Esta transmissão deixa de ser descontextualizada e passa a ser útil para o aluno. Uma grande percentagem dos docentes parece concordar ainda com os efeitos de uma pedagogia diferenciada. Portanto, podemos ainda concluir que todos os professores inquiridos concordam que a busca do sucesso na relação pedagógica assenta na tentativa de responder às necessidades individuais de todos e cada um dos alunos.

3.2. Das grelhas de observação

3.2.1. Da primeira observação

A primeira observação foi realizada entre as avaliações, motivo pelo qual é uma observação contaminada por um período de maior ansiedade, tanto por parte dos alunos, como da docente. Foi notória, evidente e normal, uma maior preocupação em falar com o grupo sobre o que tinham falhado na ficha de avaliação, do que propriamente uma transmissão de conteúdos, inserida numa aula mais estruturada. Do que se pretendia observar, verificou-se que a aula anterior não foi sumariada nem revista, uma vez que tinha sido dedicada à ficha de avaliação. Ainda assim, a docente percebeu que os alunos mostraram elevadas dificuldades nas tabuadas e informou os alunos que as mesmas iriam ser trabalhadas nesta aula, devido às dificuldades apresentadas. Envolveu sempre os alunos nas diferentes etapas da aula e tem como prática corrente utilizar sempre o nome dos alunos.

É hábito da professora titular deslocar-se e circular pela sala, enquanto fala com o grupo. Nesta aula verificou-se, o uso efetivo de mais recursos, para além do tradicional quadro. A docente utilizou o cronómetro como estratégia para incentivar a um cálculo mental mais desenvolvido. Criou empatia com os alunos, recorrendo a gostos pessoais e a exemplos da vida de cada um, tonando assim, a aprendizagem significativa.

Apesar de não ter existido um reforço positivo direcionado ao grande grupo, reconheceu a autoria de alguns alunos, felicitando individualmente alguns alunos pelo esforço desempenhado.

Verificou-se também que mudou de estratégia para perceber se os alunos tinham, de facto, percebido os conteúdos. Constatou-se que esta professora promoveu a integração dos alunos e adotou regras de convivência, colaboração e respeito. Contudo, não se verificou o recurso ao humor.

As considerações desta primeira observação poderão afigurar-se demasiado precoces, motivo pelo qual, procedemos a outras demais.

3.2.2. Da segunda observação

A segunda observação coincidiu com a correção da ficha de avaliação de matemática.

A professora iniciou a aula com a escrita do sumário, onde deu espaço para falarem do que tinha sido feito na aula anterior, ao mesmo tempo, informou os alunos sobre os objetivos prementes desta aula. Na gestão da sala, além dos indicadores acima mencionados, apenas não se verificou o fecho da aula com uma discussão sobre o que foi abordado, mas ao longo da correção da ficha de avaliação, a professora foi fazendo um resumo das dificuldades dos alunos.

Promoveu um clima favorável na sala de aula, utilizou sempre o nome dos alunos; recorreu frequentemente ao humor para chegar aos alunos (ao contrário da aula anterior), mas não se verificou, em nenhum momento da aula, a utilização do reforço positivo.

Uma situação que nos parece importante realçar, prende-se com o facto de que a docente dá espaço aos alunos para a crítica. Aceita de ânimo leve que estes digam que se enganou e prontamente explica e retifica a situação, em vez de ignorar estas chamadas de atenção. Comunicou com os alunos, valorizando o *feedback* processual, transmitindo aos alunos detalhadamente o que fizeram bem ou menos bem. No desempenho académico, verificou-se que incentiva à autonomia, atraindo os alunos a realizarem cálculo mental, de forma individual e sem recorrer a qualquer calculadora; comunica sempre ao nível dos alunos e mudou de estratégia para perceber se os alunos, tinham de facto, entendido a resolução do problema.

Analisando o indicador “exercício da autoridade para manutenção da disciplina na sala de aula”, foi possível perceber que a professora oscila entre momentos de rigor e proximidade; a sua postura e expressão facial, tanto são de proximidade com o aluno, como em poucos segundos, e sempre que necessário, a expressão facial torna-se séria e a postura mais rígida e distante.

3.3. Dos grupos de discussão

Nesta técnica, quando o número de participantes é superior a doze intervenientes, são reduzidas as possibilidades de todos participarem, e se o grupo tiver menos de oito pessoas, pode tornar-se menos dinâmico e existe a possibilidade de alguns participantes dominarem a reunião.

Assim, neste estudo específico, optou-se pela realização de dois *focus group*, cada um com oito elementos (A1 e A2).

3.3.1. Acerca da escola

Todos os estudantes, sem exceção, revelaram gostar da escola. Considerando que “eu não gosto, eu adoro!” (A1) e “eu amo” (A1).

O que mais gostam na escola é das “professoras” (A1 e A2); “de trabalhar, estudar” (A1 e A2) e do “recreio” (A2).

O que menos gostam oscila entre “nada” (A1); “o mau comportamento dos alunos” (A1); e de “andarem à porrada” (A2). Consideram que “temos de tentar estar no vosso lugar. Dar aulas e os alunos estarem sempre a falar, é muito difícil. Temos de pensar antes” (A2).

3.3.2. Acerca das responsabilidades

Quando questionados acerca das suas responsabilidades dentro da escola e da sala de aula, todos os alunos mostram uma capacidade crítica e analítica, referindo que “devo estar atento”

(A1); “devo trabalhar” (A1); “devo pôr sempre o dedo no ar” (A1) e “fazer silêncio” (A1). Consideram ainda que “tenho de me esforçar” (A2); “melhorar o comportamento” (A2); “estar mais atento” (A2) e “ser educado” (A2). Estes alunos assumem que se estiverem atentos nas aulas “quando a professora disser para fazer alguma coisa, nós já sabemos o que devemos fazer” (A2).

Nesta linha de seguimento, as crianças consideram que muitas vezes não estão atentos “porque somos desobedientes” (A1).

Acerca da importância dos bons resultados, mais uma vez, o resultado é unânime. Os bons resultados são importantes porque “isso pode garantir o futuro da nossa vida” (A1); “se tivermos boas notas, podemos ter um bom futuro” e ainda, “as nossas notas são importantes... quando vamos a uma entrevista de emprego, eles vêm as notas. E se tivermos muitas negativas, podemos ficar sem emprego” (A2). Esta preocupação é demonstrada em alguns elementos do grupo “quando eu tiro boas notas, fico muito contente. Eu esforço-me muito, desde o primeiro ano, nunca tirei nenhum suficiente” (A1). Afirmam que “assim vamos ter um melhor futuro na nossa vida. Ao longo do tempo vamos crescendo e aprendendo. Se tirar boas notas, posso ter um emprego bom” (A2).

3.3.3. Acerca da ação do professor

Os alunos consideram que um bom professor deve “escutar e ensinar” (A1); “respeitar os alunos quando está a falar” (A1); “deve confiar nos alunos” (A1); e deve “preocupar-se com as faltas dos alunos” (A1). Declaram que um bom professor deve “ser amigo” (A2); “ser carinhoso” (A2); “ouvir as opiniões dos alunos” (A2) e “ser paciente” (A2). Ainda consideram tarefa do professor “ralhar quando nos portamos mal” (A1).

Os maus resultados dos alunos são vistos como uma tarefa dividida entre os intervenientes da relação pedagógica. O “professor tem de ajudar aquele aluno para que suba as notas e o aluno tem de se esforçar” (A1); “Têm de ser os dois responsáveis, porque se ele não aprende, o professor tem de ensiná-lo” (A2); “sempre que aprendemos alguma coisa nova, as professoras perguntam se percebemos. Se não percebemos, voltam a explicar” (A2). Variados alunos corroboram esta opinião, “é mais ou menos dividido. O professor tem de explicar as vezes todas, quando o aluno tem dificuldades. E a parte do aluno é que tem de se esforçar” (A1) e “a professora tem que explicar e nós temos que aprender. Nós temos de nos esforçar ao máximo.” Ainda assim, um aluno culpa o professor: A culpa é “um bocado mais do professor. Se um miúdo falta e o professor não explicar a matéria toda, ele pode ter maus resultados” (A2).

3.3.4. Acerca do trabalho em aula

Todos os alunos assumem gostar de trabalhos em grupo. No entanto, quando questionados sobre a preferência entre trabalho de grupo ou trabalho individual, as opiniões divergem.

Algumas crianças não conseguem eleger uma preferência, mas justificam-na: “Os dois. Porque há muitos colegas que só querem as suas ideias. E individualmente, nós pensamos sozinhos e conseguimos dizer as nossas ideias” (A1); “eu acho que trabalhar em grupo é muito bom e trabalhar sozinho, também. Se nós trabalhamos em grupo e temos alguma dúvida, podemos perguntar ao colega. E se trabalharmos sozinhos, estamos mais concentrados” (A1) e “concordo, mas eu acho que são os dois. Quando é trabalho individual, nós temos de pensar e escrevemos as nossas ideias. E às vezes, quando é trabalho de grupo não aceitam as nossas ideias. Outras vezes, alguns meninos não se esforçam e não trabalham, ficam só a olhar. Assim, no individual, temos de pensar todos” (A1); “gosto dos dois, por dois simples motivos: em grupo, nós também podemos

aceitar as ideias dos outros. É muito bom. E individual também, podemos escrever o que pensamos e construir um texto à nossa maneira” (A1).

Um aluno assume a sua preferência pelo trabalho individual “quando é para fazer textos, imagina que eu tenho uma ideia e quando estamos em grupo, uns aceitam a ideia e outros não e acabamos por nos desentender todos. E nunca chegamos a acabar o texto direito. Quando é individual tenho as ideias direitinhas e faço o texto todo” (A2).

Mais uma vez, sobre mudar algo nas aulas, os alunos conseguem expor a sua capacidade crítica. A única coisa que pensariam mudar está diretamente relacionado com o seu comportamento: “a nossa atitude” (A1); “devíamos portarmo-nos melhor” (A1). Alguns alunos gostavam de “fazer muitos mais exercícios” (A2) e outros consideram que os jogos são uma mais-valia “às vezes estamos nas aulas e não entendemos a matéria. E a professora traz jogos e nós aprendemos logo” (A2). Outro aluno valoriza as rotinas e o calendário estipulado: “às vezes não cumprimos a agenda da semana. Não fazemos as experiências ou os desafios da semana” (A2).

Quanto questionados sobre as atitudes dos professores, consideram que “às vezes, nas aulas do professor N., ele é injusto” (A1) porque “ralha a meninos que não estão a falar” (A1) e consideram ainda que nessas aulas “estamos sempre a fazer desenhos e a pintar. E nós devíamos estudar” (A1).

Todos preferem participar ativamente nas aulas porque “se o professor não fizer perguntas, estávamos aqui a olhar para o ar.” (A2). As aulas preferidas variam entre “todas” (A1); “experiências” (A2) e “aulas ao ar livre e mais jogos” (A2).

3.3.5. Acerca do que é um bom professor

Na perspetiva destes grupos, o professor deve ser “preocupado” (A1); “amigável” (A1); “empenhado” (A1); “responsável (A1)”; “divertido (A1)”; “carinhoso” (A2); deve “ajudar os alunos” (A2); “ser exigente” (A2); “justo” (A2) e “engraçado” (A2). Valorizam ainda a preocupação dos professores com o grupo e com todas as atividades que fazem: “sempre que as funcionárias vêm perguntar se vamos à visita de estudo, vocês tentam sempre que nós vamos” (A1).

As opiniões do grupo foram reveladoras e, sobretudo, coesas. Todos, sem exceção, revelam gostar da escola e admitem que as aulas poderiam funcionar melhor, se o comportamento geral da turma fosse mais adequado, revelando desde já, uma enorme capacidade crítica e reflexiva.

Concordam que os bons resultados estão intrinsecamente relacionados com uma melhor perspetiva de futuro. Desta forma, o facto de terem bons resultados, assume uma importância extrema para alguns alunos.

Consideram um bom professor como aquele que os ouve, que lhes dá importância e que se preocupa com eles. Contudo, mais uma vez, o grupo revelou maturidade para assumir que impor regras e limites faz parte da ação docente.

3.4. Do inquérito por entrevista

O guião da entrevista dividiu-se em três grandes categorias: a relação pedagógica; os tipos de pedagogia e o professor de excelência, além da conclusão final.

3.4.1. Acerca da relação pedagógica

Quando questionada sobre o facto de a relação pedagógica ser essencial para a aprendizagem, a resposta foi positiva. A professora refere que a “relação pedagógica com os alunos é o primeiro passo para um bom ambiente de aprendizagem” e ainda que “só é possível ter alunos interessados, motivados e felizes se fizermos com que se sintam bem na escola e para isso é fundamental que haja uma boa relação entre todos.”

A entrevistada admite que aprende com os alunos e assume-se como uma profissional reflexiva, salientando que “mesmo quando achamos que fazemos tudo o que está ao nosso alcance para garantirmos o sucesso dos alunos é extremamente importante que reflitamos sobre as nossas aulas e sobre as metodologias que adotamos”.

Considera que um bom professor deve confiar nos seus alunos e que professor e aluno são peças determinantes na relação pedagógica.

Quanto à origem da iniciativa no processo de ensino-aprendizagem, a professora realça que “sempre que possível este processo deve ser discutido em conjunto, entre o professor e os alunos.”

Afirma que o sucesso educativo só existe quando existe motivação e revela que se tenta colocar no papel dos alunos, “com regularidade pois considero muito importante ver as coisas da perspetiva do aluno, apesar de não ter a certeza se o consigo fazer.”

Quando questionada acerca das potencialidades de cada aluno, declara que as procura constantemente, uma vez que “é muito importante que os alunos percebam que o professor conhece e valoriza os seus pontos fortes.”

Afirma ainda que os conteúdos transmitidos são relacionados com a vida do aluno, pois, só assim a aprendizagem pode ser significativa.

3.4.3. Acerca do professor de excelência

Considera que o professor deve conhecer bem as necessidades de cada aluno e ainda que “o professor deve ter domínio de grupo”, realçando que “quando há uma boa relação entre alunos e professor, tudo acontece naturalmente”.

Quando questionada acerca das estratégias para se aproximar dos alunos, a professora considera que mantém uma relação próxima com todos os alunos e que não pensa estratégias para se aproximar deles “porque isso faz parte de um processo natural que construímos desde o início”.

Admite ainda que o professor deve ser proativo e que deve treinar o espírito crítico dos seus alunos.

Relativamente à questão de o professor assumir a responsabilidade sobre o fracasso dos alunos, a resposta é assertiva: “É o professor que tem a prerrogativa de pensar e repensar práticas e metodologias e tentar alterá-las de forma a melhorar os resultados académicos dos alunos. Contudo, há outros fatores que influenciam também o aproveitamento.”

Acredita que todos os alunos podem alcançar o êxito e diz motivar os alunos a serem melhores.

A professora relata que o trabalho colaborativo é importante, e desabafa a necessidade de ter uma colega de ano, com quem pudesse partilhar aulas e ideias.

A entrevistada avalia continuamente os alunos, através do recurso a fichas formativas; grelhas de observação e grelhas de registo. Promove lógicas regulares de autoavaliação, oralmente e por escrito.

Quanto a um processo de ensino igual para todos, afirma que não o faz, “o professor deve atender às especificidades de cada aluno individualmente” e que, sempre que possível, investe numa pedagogia diferenciada, tendo em conta as características de cada aluno.

Quando foi pedida a sua opinião sobre o que é ser bom professor, afirma que um “bom professor é aquele que constrói uma boa relação pedagógica com os alunos, que está atento e se preocupa com eles. Que se apropria dos conhecimentos atempadamente, que dá voz a todos os alunos e os convoca para o planeamento das atividades. É aquele que atende às especificidades de cada aluno e consegue motivá-los para a aprendizagem, tendo como ponto de partida as suas vidas e vivências. Um bom professor vê cada aluno como um ser único e luta com ele, diariamente, rumo ao sucesso.”

As características necessárias a um bom professor são “atenção, disponibilidade, dedicação, amor, sensibilidade, entre outras.”

Com esta análise verificou-se, que a docente diz compreender a relação pedagógica como um passo essencial para o sucesso educativo. Assume-se como uma profissional reflexiva e atenta na importância de a iniciativa do processo educativo ser partilhada.

Afirma ainda tentar enquadrar o quotidiano dos alunos, nos processos aprendidos na sala de aula, garantindo que desta forma aprenderão melhor. Nota-se uma evidente preocupação em aproximar-se dos alunos, tendo em perspectiva, sempre, os problemas de cada um, assumindo este facto como crucial para todo o processo.

Assim, a proximidade e o cuidado com o aluno, ganham lugar de destaque na relação pedagógica.

Considerações finais

Há efetivamente indícios da valorização da pedagogia mais ativa e dinâmica. Entende-se que o aluno começa a ser visto como um sujeito ativo, sendo valorizados os parâmetros de comunicação; interação e participação. Freinet (1973) defendia que a escola moderna surge como uma fórmula pedagógica de futuro com práticas coerentes, espírito harmonizador e entusiasmante, cujo dinamismo constituiu uma garantia de sucesso.

As opiniões dos alunos são claras e esclarecedoras relativamente a uma mudança paradigmática no ensino. Apesar de olharem o professor como alguém capaz de impor regras e limites, também o contemplam como alguém que deve saber ouvir o aluno, valorizá-lo e, assumir a sua parte de responsabilidade no insucesso escolar.

Um outro aspeto, extremamente valorizado, está relacionado com a emotividade. Consideram que um professor deve ser preocupado, carinhoso e amigo.

A entrevista à professora titular permite-nos, perceber a assumida importância da relação pedagógica como um passo essencial neste processo.

É valorizado o enquadramento do quotidiano dos alunos nas aprendizagens, que se entendem, como significativas, corroborando a teoria de Ausubel que defende que aprendizagem significativa é “agradável e familiar e aguça, também, a curiosidade intelectual e a perspectiva de

se adquirirem novos conhecimentos, em vez de provocar uma reacção como se fosse uma tarefa não recompensada e desagradável da aprendizagem por memorização” (Ausubel, 2000, p. 15).

Defende ainda, a partilha da iniciativa do processo educativo e a reflexão, uma vez que “um profissional reflexivo aceitar fazer parte do problema. Ele reflete sobre a sua própria acção (...), assim como reflete sobre a sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes os seus gestos técnicos” (Perrenoud, 2002, p. 18).

As características para um bom professor passam pela atenção, disponibilidade e dedicação.

Realizando um cruzamento de opiniões, entre a perspectiva dos alunos e a perspectiva da professora titular, destaca-se a opinião de que o professor deve manter uma relação de preocupação e proximidade com os alunos, pois a “afetividade possui elementos de consciência, de valores, de compromisso, de componentes simbólicos. Vinculada à percepção, estimula as estruturas cognitivas, favorecendo a construção do conhecimento científico” (Cavalcante, 2011, p. 8).

Concluimos que uma das premissas mais importantes para a construção de uma relação pedagógica saudável, consistente e cuidadosa passa por respeitar o aluno, valorizá-lo, e, compreendê-lo como um sujeito com problemas, que precisam de ser reconhecidos e entendidos.

Pode, eventualmente, parecer utópico definir uma relação pedagógica de excelência, devido à subjetividade de alguns critérios, dependentes de opiniões mais pessoais, no entanto, consideramos que ficou demonstrado que a excelência pode existir de forma contextualizada onde professor e aluno se sentem acolhidos e motivados para a enorme aventura de aprender e ensinar.

Referências bibliográficas:

- Amado, J. (2005). *Observação e análise da relação pedagógica: Relatório de disciplina* — Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill Interamericana de Espanha.
- Ausubel, D. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Becker, F. (2012). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso.
- Bogdan, R, & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cavalcante, R. (2001). *Educação biocêntrica: Um movimento de desconstrução dialógica*. Fortaleza: Edições CDH.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz Editores.
- Fabra, L. & Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gonçalves, D. (2007). Finalidades da educação para a cidadania. In *Cidadania(s): Discursos e práticas* (pp. 265-271). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

- Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores – Conhecer, Ser e Agir. *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (304-313) http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf
- Gonçalves, D. (2015). Competências profissionais e desenvolvimento docente. In Joaquim Machado & José Matias Alves (Eds.), *Professores, escola e município: Formar, conhecer e desenvolver* (pp. 42-52). Porto: UCP. http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1557
- Gonçalves, D. (2017). Colégi Mare de Déu dels Àngels: (Trans)Formação educativa ao serviço da condição Humana. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 29-38). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação: Porto Alegre*, 31(1), 21-29.
- Not, L. (1998). *O ensino interlocucional: Para uma educação na segunda pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Formação de Novos Servidores Públicos no Contexto do INSS: uma política organizacional de desenvolvimento de Pessoas

Karolina Vyvyan Lopes da Silva

Coordenação de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

karolina.vyvyan35@gmail.com

Resumo

Esta comunicação refere-se a um trabalho em andamento, desenvolvido por meio da Coordenação de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP desta Autarquia Federal. Trata-se de uma ação educativa, voltada para os novos servidores do INSS, através da educação a distância e de ações presenciais, que envolvem atividades de integração e acolhimento, dinâmicas de grupo, exposição dialogada, exercícios práticos, oficinas temáticas, imersão reflexiva, palestras, entre outras – com o propósito de que estes sujeitos sociais possam “reconhecer a missão, visão e valores Institucionais, entendendo a importância de seu papel enquanto servidor público do INSS como agente de transformação”. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo central apresentar o Programa de Formação de Novos Servidores, implementado em 2008 em âmbito nacional do território brasileiro. Para tanto, pretende-se descrever o contexto de criação do Programa, o ideário político-pedagógico subjacente, suas etapas e propostas metodológicas, caracterizando o público participante e os objetivos estratégicos desta ação educacional, tendo como parâmetro o ano de 2017. A fundamentação teórica que embasa este trabalho, essencialmente, são as ideias de Freire (2005) e Saviani (2010) acerca de Educação; Aquino (2007) e Karolczak (2009) no tocante a Andragogia. Ressalta-se que a metodologia utilizada na formação é ativa participativa, e que esta é avaliada por todos os sujeitos envolvidos no processo, utilizando questionários eletrônicos e relatórios, cujos dados compreendem informações quantitativas e qualitativas, e estes são lançados no sistema eletrônico corporativo (Sitedweb). O Programa de Formação de Novos Servidores capacitou 358 pessoas no ano de 2017, em 10 (dez) turmas. As ações desenvolvidas nesse ano foram avaliadas positivamente (81% ótimo e 19% bom). Destaca-se, pois, alguns aspectos revelados: atingimento dos objetivos propostos (85% ótimo, 12% bom e 3% regular) e utilização dos conhecimentos na melhoria de desempenho (85% ótimo, 14% bom e 1% regular). Os achados dessa investigação revelam quão importante tem sido o Programa em foco, para a formação de novos servidores do INSS.

Palavras-chave: Formação; Novos Servidores; Papel Institucional, INSS

Abstract

The present paper refers to a work in progress, developed by the Training and Improvement Coordination of the National Institute of Social Security (INSS), in association with the Directorate of Personnel Management (DGP) of this independent federal agency. This is a study about an educational action, focused on the new INSS workers. This practice happens through distance education and face-to-face actions, involving integration and welcoming activities, group dynamics, content exposure and dialogues, practical exercises, thematic workshops, reflective immersion, lectures, among others. The purpose is to lead these social individuals to "recognize the institutional mission, vision and values and, understand how important the role of INSS worker as a transformation agent is." In this respect, this work aims to present the Training Program for New Workers, implemented in 2008 in the Brazilian territory with national scope. In order to do so, the intention is to describe the context of the Program establishment, the underlying political-pedagogical ideology, its stages and methodological proposals, characterizing the participating public and the strategic goals of this educational action, setting the year 2017 as a parameter. The theoretical framework that bases this work, are essentially the ideas of Freire (2005) and Saviani (2010) on Education; Aquino (2007) and Karolczak (2009) regarding Andragogy. It is essential to emphasize that the methodology used in the training is active and participatory. It is evaluated by all the ones involved in the process, through electronic questionnaires and reports, whose data include quantitative and qualitative information sent to the corporate electronic system (Sitedweb). The Training Program for New Workers trained 358 people in 2017, in 10 (ten) groups. The developed actions in that year were positively evaluated (81% excellent and 19% good). Some revealed aspects should be highlighted as the achievement of the proposed goals (85% excellent, 12% good e 3% average) and the use of knowledge in improving performance (85% excellent, 14% good, and 1% average). The data here presented reveal how important the Program has been for the new INSS workers training.

Keywords: *Training; New workers; Institutional Role, INSS*

Introdução

A temática da formação cada vez mais tem atraído olhares curiosos no sentido de melhor compreendê-la para, então, promover ações formativas que, de fato, possam efetivar o que em sua concepção a formação propõe. A ideia de Freire (2005) acerca da necessidade de compreensão do sujeito enquanto ser de *incompletude* e, por conseguinte, em *constante aprendizagem* coloca o *sentido de processo* na centralidade da formação. Nesse contexto é possível vislumbrar a formação enquanto trajetória dos indivíduos, numa perspectiva pessoal, mas também coletiva, visto que estes sujeitos são sujeitos sociais.

Dito deste modo, a importância da formação é algo que se configura como elemento inquestionável. Entretanto parece-nos inevitável a reflexão acerca do objeto de que se fala: Que formação seria essa? Quais seus pressupostos e objetivos? Que interesses a definem? Qual o

papel dos agentes diretos deste processo? Que aspectos a influenciam? Que impactos e resultados promovem? Estes são alguns dos questionamentos que julgamos pertinentes nesta discussão.

Assim, é premente falar da formação como uma ação *contextual e relacional*, ou seja, uma ação que não é neutra, mas que se inscreve num contexto social/cultural/político e pedagógico. Sendo assim situamos a problemática que nos interessa discutir numa conjuntura que é a da Política de Formação de Servidores Públicos Federais.

O *Decreto 5.707 de 23 de fevereiro de 2006* instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional (Brasil, 2006). Consideramos válido abrir um parêntese para tratar da influência da Teoria da Modernização da Administração Pública nas Políticas Brasileiras quer nos discursos quer nos documentos da época.

Numa lógica equivocada de argumentação, a Teoria da Modernização da Administração Pública propõe a reorganização das estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público, com vistas à implementação de uma administração pública de caráter gerencial e com ênfase na satisfação do cidadão, quando o que de fato ocorre é a defesa da privatização das funções do Estado entregando-as ao funcionamento do Mercado (Gentili & Silva, 1999). As Teorias da Modernização da Administração Pública começaram a influenciar as Políticas Públicas Brasileiras no governo de Fernando Henrique Cardoso, como mostra o trecho extraído do Plano Diretor do ex-presidente o qual traz palavras que expressam uma preocupação mercadológica no que compete a prestação de serviços.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna cliente privilegiado dos serviços prestados pelo Estado. (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995, p. 7)

A proposta é criar condições para reconstruir a administração pública em bases modernas e racionais, combatendo os vícios de uma administração influenciada anteriormente por princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo e ao nepotismo. Assim, visa-se promover uma administração pública que possa dar resultados efetivos e enfrentar as exigências provenientes da Globalização.

No governo subsequente, a proposta de modernização do serviço público permanece e ganha força. Com a administração de Luís Inácio Lula da Silva – no seu primeiro mandato, mais especificamente em 2006, há um investimento em mudanças de caráter econômico, social e político. Mattei e Magalhães (2011) afirmam que o Brasil, sob a administração de Lula, exerceu uma posição de destaque – no grupo de países emergentes – em âmbito internacional.

Num contexto de manutenção da estabilidade econômica, retomada do crescimento do País, redução da pobreza de 41% para 25,6%, crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de 4% para 32,62% e da renda per capita de 2,8% para 23,05%, de implementação de Programas Sociais (como Fome Zero, Primeiro Emprego e Bolsa Família, Universidade para Todos), combate ao trabalho escravo e mortalidade infantil discutiam-se medidas para otimização de recursos, controle interno dos gastos públicos e efetividade de resultados (Mattei & Magalhães, 2011).

Portanto, neste cenário instituiu-se a Política de Formação de Servidores Públicos Federais com o intuito de promover a profissionalização de pessoal e melhoria da qualidade na prestação dos serviços à sociedade.

A formação no contexto do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS

O Instituto Nacional do Seguro Social – INSS é vinculado ao Ministério da Economia, cuja missão é “garantir proteção aos cidadãos por meio do reconhecimento de direitos, com o objetivo de promover o bem-estar social” (INSS, 2013). Caracteriza-se como uma organização pública autárquica¹, autônoma e descentralizada, prestadora de serviços previdenciários para a sociedade brasileira. Neste sentido, compete ao INSS a operacionalização do reconhecimento dos direitos da clientela do Regime Geral de Previdência Social-RGPS.

A Previdência Social compõe o sistema de seguridade social do País, juntamente aos serviços de saúde e assistência social; e tem contribuído para a redução da pobreza e desigualdade social. A atuação do INSS atenta-se à operacionalização do RGPS, o qual tem caráter contributivo, solidário e filiação obrigatória, em consonância com o artº. 201 da Constituição Federal Brasileira, logicamente respeitadas às políticas e estratégias governamentais oriundas dos órgãos hierarquicamente superiores (Brasil, 2010).

Neste contexto, a elaboração/implementação/coordenação/acompanhamento e avaliação das ações de formação do INSS são de responsabilidade da Coordenação de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social – CFAI, vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP. Na CFAI alguns programas de formação têm sido desenvolvidos, numa perspectiva de educação continuada, especificamente o Programa de Formação de Gestores e Programa de Formação de Novos Servidores. Ressalta-se que há iniciativas no sentido de desenvolver um Programa de Formação de Formadores – mas que é ainda incipiente.

Os Programas de Formação do INSS, numa perspectiva continuada, prevêem a realização de ações presenciais e/ou a distância numa dinâmica de complementaridade e progressão de saberes/competências, dentro de uma temporalidade permanente (sem grandes interrupções), de modo que estas ações sejam graduais e contínuas.

Desta maneira, tendo como referencial normativo o Decreto 5.707 (Brasil, 2006), o Projeto Político Pedagógico e o Plano Plurianual do INSS (INSS, 2017e), a CFAI promove a formação continuada de seus servidores por meio de ações regulares, nas modalidades presencial e a distância, em ofertas de turmas no âmbito local, regional e/ou federal.

¹ A administração pública no Brasil se divide em direta e indireta. No âmbito do Executivo Federal, a primeira é composta pela Presidência da República, os ministérios e as secretarias especiais. Já a administração indireta é composta por órgãos com personalidade jurídica própria, mas que desempenham funções do Estado de maneira descentralizada e em todas as esferas – federal, estadual, distrital e municipal. Isso quer dizer, por exemplo, que uma autarquia possui autonomia administrativa para desenvolver suas atividades. As autarquias são criadas por meio de uma lei com a finalidade de executar uma atribuição específica. Podem ser vinculadas à Presidência da República ou a ministérios. O patrimônio e receita são próprios, mas sujeitos à fiscalização do Estado. Sua finalidade é executar serviços relevantes à sociedade, como os sociais e científicos, por exemplo, o Decreto – Lei nº 200/1967 define autarquia como: “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios para executar atividades típicas de Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.” Nessa perspectiva, as autarquias são instituídas para prestar serviço social e desempenhar atividades que possuam prerrogativas públicas, de forma especializada, técnica, com organização própria, administração ágil e não sujeita a decisões políticas pertinentes aos seus assuntos (Brasil, 2012; Politize, 2018; Significados, 2014).

Formação dos Novos Servidores do INSS – uma experiência no ano de 2017

O presente trabalho intenciona tratar, em específico, do Programa de Formação dos Servidores Técnicos do Seguro Social, os quais representam 63% dos servidores ativos da Instituição, cuja atuação na área finalística centra-se diretamente no reconhecimento do direito do cidadão (INSS, 2017c).

A experiência apresentada situa-se no ano de 2017, quando do ingresso de um grupo de novos servidores no quadro funcional desta Autarquia – cerca de 500 (quinhentos) nomeados; época em que a autora atuou na gestão da Divisão de Educação Presencial do INSS – DIVEP, juntamente com uma equipe de educadores/gestores cuja ação conjunta empreendeu algumas práticas consideradas êxitosas no âmbito do Instituto.

O objetivo desta comunicação é, portanto, a *partilha* desta ação formativa no propósito de ampliar as discussões acerca da problemática da formação no contexto das instituições públicas a fim de agregar valor às concepções e práticas implementadas no exercício da formação na administração pública e/ou espaços correlatos.

Fundamentos e estrutura da formação desenvolvida

Deste modo consideramos pertinente pensar a experiência a partir do que ela pode trazer de relevante para aprofundar as discussões/reflexões a respeito da formação. Assim esclarecemos, de partida, a estrutura da ação educacional para que seja possível uma maior visualização da proposta.

O Programa de Formação de Novos Servidores do INSS foi implementado no ano de 2008 em âmbito nacional do território brasileiro – quando da inserção, através de concurso público, de Analistas do Seguro Social com Formação em Pedagogia para operacionalização da Política de Formação de Servidores Públicos Federais, ou seja, com vistas à mediação da formação profissional destes sujeitos.

O Programa objetiva “reconhecer a missão, visão e valores institucionais, entendendo a importância de seu papel enquanto servidor público do INSS como agente de transformação” (INSS, 2017c). Em 2017, o referido Programa integrou 358 (trezentos e cinquenta e oito) formandos, distribuídos em dez turmas nas cinco regiões brasileiras.

Em se tratando da experiência referenciada, a organização das ações educativas em etapas de aprendizagem busca a progressão da construção de saberes. Tais etapas são definidas paralelamente ao Estágio Probatório¹ dos novos servidores numa preocupação política-pedagógica em subsidiar o processo de inserção/apropriação da dinâmica institucional, suas especificidades e problemáticas, de modo a situar o novo servidor enquanto sujeito ativo deste processo e deste contexto; e paralelamente oportunizar a formação pessoal e profissional destes indivíduos.

Aponta-se hoje para um modelo de *formação participante*, designado na estratégia metodológica de investigação-ação, onde os formandos são incluídos diretamente no levantamento de problemas, a partir do terreno de atuação; na sistematização de uma proposta formativa e na elaboração das inovações pedagógicas.

¹É um processo que tem como objetivo avaliar se o servidor público preenche os requisitos para o cargo. A etapa se inicia a partir do momento em que o candidato aprovado começa o seu exercício e a aquisição da estabilidade na vaga só acontecerá através do cumprimento satisfatório das obrigações (Via de Carreira, 2018).

Dai a importância dada à formação em contexto, articulada com a trajetória do formando numa perspectiva de progressão e problematização do ambiente formativo/interventivo, no qual os diagnósticos correspondem a um processo de representação da realidade influenciado por diferentes fatores que se alteram, o que atribui “um caráter provisório e relativo” às necessidades identificadas” (Canário, 1992 citado em Amiguinho, 1992, p. 65).

Espera-se, portanto, que a formação possa articular-se com o trabalho como contributo na construção de novos saberes e instrumentos que promovam sistemas mais interativos/interpelativos; cuja experiência não seja um diagnóstico de carências a serem solucionadas, mas um meio para repensar a profissionalidade de maneira processual, dialógica, subjetiva, contextual e interventiva.

Para Correia (2005, p. 67)

a *formação polivalente* terá de promover uma interação articulada junto aos indivíduos e dos coletivos de trabalho, abandonando o pressuposto de que lhe incumbiria produzir “competências transversais” que uma vez adquiridas, seriam suscetíveis de uma aplicação a uma diversidade mais ou menos alargada de contextos.

Nesta perspectiva, a “Ambientação Institucional” prevê o acolhimento dos novos servidores e o treinamento em serviço, desdobrados em atividades -integradas e situadas num cenário institucional: recepção pelos gestores e colegas; socialização das informações que compreendem o funcionamento e as particularidades da unidade de trabalho; reconhecimento dos espaços físicos e do público atendido; disponibilização de recursos (materiais e humanos) que possam auxiliar na realização das tarefas diárias; acolhimento das dúvidas/expectativas e necessidades dos formandos; realização do treinamento em serviço junto aos seus pares, por meio da observação participante e atendimento ao público – sob assessoramento de um servidor com perfil de educador e integrante da equipe de trabalho; entre outras questões consideradas imprescindíveis – pelos sujeitos diretos da formação (formadores e formandos), pela gestão e equipe CFAI local. Além do estudo dirigido e a realização de cursos na modalidade a distância – na Plataforma da Previdência Social – como estratégia de aprofundamento teórico e alinhamento conceitual (INSS, 2017d)

São ações desenvolvidas em contexto e como pré-requisito para participação em capacitação presencial, a qual se realiza após, no mínimo, quatro meses de admissão destes servidores, e possibilita a identificação de problemáticas reais que se convertem em objeto de estudo e, por conseguinte, em circunstâncias de construção de novos saberes, por compreender que “os processos formativos inserem-se em lógicas de projetos e resolução de problemas no quadro da própria organização” (Sarmiento, Marques, & Ferreira, 2009, p. 32).

A formação de adultos precisa ser uma *formação participada*, na qual se respeita a autonomia e se promove a responsabilização do sujeito em formação “em consonância com uma pedagogia da negociação e da contextualização” (Amiguinho, 1992, p. 38). Neste aspecto é que se justifica a capacitação presencial como continuidade de uma ação em contexto, a qual apesar de desempenhada fora das unidades de atuação dos novos servidores é tida com igual teor e lógica de realização, visto que é construída a partir das problemáticas, dúvidas e questões levantadas pelos formandos no decorrer da Ambientação Institucional e no cotidiano da atuação profissional.

De certo, o processo formativo precisa considerar a *dimensão relacional e coletiva* dos “contextos de exercício da profissionalidade” (Sarmiento, Marques, & Ferreira, 2009, p. 32). Neste

sentido perceber os formandos enquanto atores sociais, cujo saberes e experiências precisam ser mobilizados, numa articulação entre as ações desenvolvidas e o contexto do trabalho; que se traduza num plano de formação, construído interativamente com todos os envolvidos, e que abarque projetos para a resolução de problemas no quadro da própria organização.

O que nos faz destacar a composição de um Grupo de Trabalho – GT, o qual foi criado com a finalidade de construção da proposta desta formação. O GT integrou 05 (cinco) representantes das regiões do Brasil, com diferentes competências técnicas e didático – pedagógicas, além do conhecimento relativo ao contexto organizacional. Servidores que, para além do perfil/experiência e atuação enquanto educadores, desempenham cotidianamente atividades similares as exercidas pelos formandos, em contextos com problemáticas e realidades comuns. Neste sentido, o propósito subjacente destina-se a “dar voz ao terreno”; seus questionamentos e anseios.

Centra-se na lógica de formação a partir do sujeito deste processo de aprendizagem, seus reais interesses e necessidades; numa perspectiva interpelativa sobre o seu contexto, visto que “é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (Freire, 2005, p. 106).

O fato de a metodologia empreendida traduzir-se em estratégia de participação ativa do formando – além de exigir mediação efetiva dos formadores – conduziu à integração de dois formadores por turma, num trabalho concomitante e complementar entre eles. Além de demandar um momento de alinhamento da proposta de formação, numa perspectiva de ajustes e esclarecimentos de possíveis dúvidas e de integração entre as duplas – aspecto destacado na avaliação dos formadores como relevante para o resultado positivo da ação.

Portanto, há-de se considerar a importância da ação do formador no processo formativo, o que ultrapassa o conhecimento técnico acerca de sua área de atuação, mas abarca igualmente os saberes didático-pedagógicos próprios da atividade docente e compreende o posicionamento político diante do seu papel.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, suas formações se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (Freire, 2001, p. 259)

Nesse sentido, o formador deve preocupar-se com estratégias e contextos dialógicos e interativos de construção do conhecimento – que oportunizem a aprendizagem significativa dos formandos, na qual estes sujeitos se reconheçam enquanto agentes ativos e reflexivos, ou seja, partícipes do processo. Assim, motivados a aprender conforme vivências e necessidades centradas em situações advindas de circunstâncias reais e cotidianas.

O que dizem os sujeitos da Formação

Consideramos que a avaliação, no âmbito formativo, adquire sentido na medida em que os sujeitos diretos desta conjuntura – formadores e formandos – são mobilizados a pensar sobre a formação enquanto ação processual, capaz de ser ressignificada na própria vivência das ações formativas – numa perspectiva gradativa, flexível e dinâmica. Para isso, é necessário, “dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo” (Alonso citado em Demo, 2003, p. 53).

Assim, nos interessa conhecer o que dizem os sujeitos do Programa de Formação de Novos Servidores Técnicos do Seguro Social do INSS, compreendendo a avaliação como ferramenta retroalimentativa, de cunho reflexivo e partilhado, na reconfiguração do cenário formativo desta Organização, mas também como compartilhamento de pontos tidos como significativos em ações de formação no contexto da administração pública.

A avaliação se transforma, assim, em dinâmica que orienta a prática. Como processo de investigação permanente, todas as atividades devem ser discutidas, planejadas, executadas e servir de impulso para novas realizações. O processo avaliativo percorre como o condutor e propulsor de cada um desses momentos de interação. (Veiga, 2004, p. 139)

É importante destacar que os dados, que serão apresentados a seguir, foram fornecidos por representantes da DIVEP, mediante solicitação para composição deste trabalho. Ainda, as informações geradas pela tabulação dos dados constantes das Avaliações de Reação foram extraídas do sistema corporativo (Sitedweb).

Neste sentido, os formadores que atuaram nesta ação educacional foram unânimes em afirmar que: a metodologia utilizada favoreceu a participação ativa dos formandos e que estes se mostraram interessados em participar e aprender; também relataram que os formandos consideraram que os conteúdos abordados assessoram na execução de suas atividades laborativas. A metodologia foi um dos aspectos destacados, também, pelos formandos (81% ótimo, 17% bom e 2% regular).

Ainda destacaram como aspectos positivos: o excelente desempenho do GT responsável pela ação; o caráter inovador das atividades pedagógicas; a qualidade do material didático de apoio; e a articulação entre o plano de aula e os objetivos educacionais da formação.

Quanto às características gerais dos formandos, os formadores evidenciaram: a boa qualidade do nível técnico, demonstrado pelo domínio da legislação e da dinâmica/fluxo de trabalho (apesar do pouco tempo de inserção nas agências de atendimento do INSS); a capacidade para resolver as problemáticas institucionais com assertividade (identificada nos exercícios práticos e simulação de rotinas) e o conhecimento prévio acerca dos assuntos abordados.

O apoio da *CAFI local* foi reconhecido como fator de extrema importância no processo formativo, aspecto citado por 60% (sessenta) por cento dos formadores como essencial e definitivo na formação relatada.

Em se tratando dos aspectos restritivos, os formadores elencaram: o pouco espaço de tempo entre o alinhamento dos formadores e a realização da ação educacional.

Atentaram para a necessidade de domínio de uma metodologia mais inclusiva, ou seja, de capacitação para os formadores (e apoio) acerca das pessoas com deficiência. Além da importância

de comunicação mais efetiva entre Administração Central/Superintendência Regional e Gerência Executiva no tocante a indicação de formadores com perfil para atuarem nesta ação.

A avaliação dos formandos ressalta que as ações – do referido Programa – desenvolvidas no ano de estudo foram bem aceitas (81% ótimo e 19% bom). Destaca-se, pois, alguns aspectos analisados e, aqui, considerados relevantes: atingimento dos objetivos propostos (85% ótimo, 12% bom e 3% regular) e utilização dos conhecimentos na melhoria de desempenho (85% ótimo, 14% bom e 1% regular).

Os formadores foram avaliados pelos formandos de maneira bastante positiva: Domínio do Conteúdo (92% ótimo e 8% bom), Comunicação Clara (92% ótimo, 6% bom e 1% regular) e Relação Interpessoal com o Formando (92% ótimo, 6% bom e 1% regular).

É preciso reconhecer que o processo avaliativo no contexto da administração pública deve estar inserido na própria dinâmica e estrutura da formação, enquanto ferramenta múltipla e participativa, que visa a harmonização entre os objetivos institucionais e pedagógicos.

Entretanto, há dese priorizar a formação em função do formando ainda que este sujeito esteja situado no contexto da “Aprendizagem Organizacional”, a qual, segundo Sarmiento, Marques e Ferreira (2009, p. 32), “corresponde a ideia de que a formação e a mudança se operam através da organização e dos processos participativos de tomada de decisão”. Neste sentido é imprescindível se manter a centralidade das decisões político-pedagógicas na pessoa a ser formada, ou seja, na razão de ser das ações formativas.

Considerações finais

As contribuições teóricas trazidas neste trabalho reforçam a importância, a centralidade e a complexidade da formação profissional. Daí, concordarmos com a necessidade de discutirmos questões como: as políticas de formação, a qualidade dos processos, os programas e currículos que traduzem as propostas formativas no âmbito da administração pública.

Segundo Ruivo (2000, citado em Sarmiento, Marques, & Ferreira, 2009, p. 22), “hoje o universo político local é um universo de cruzamentos; é nele que adquirem significado as políticas globais pelo modo como se concretizam, adaptam e relacionam”.

Assim, as transformações nos modos de funcionamento da economia e mercado de trabalho, influenciadas por processos de globalização dos mercados e pela generalização das novas tecnologias, têm provocado um aumento significativo da formação contínua sob o argumento de que é necessária a aquisição de novos saberes e competências que possam responder a estas mudanças. Entretanto há de se pensar sobre os desafios e demandas que se colocam no contexto da formação.

As perspectivas e abordagens que mais têm contribuído com a formação inscrevem-se em oposição ao modelo deterministas que “se traduz[em] na crença de que conhecidos os novos saberes e competências profissionais a adquirir seria possível, se bem programados os conteúdos, construir uma resposta adaptada às exigências profissionais pré-estabelecidas” (Sarmiento, Marques & Ferreira, 2009, p. 31).

Portanto, espera-se uma formação na qual se integram o desenvolvimento pessoal, social e organizacional, que pressupõem os formandos como atores sociais cujo saberes e experiências precisam ser mobilizados/respeitados no processo de formação.

Estas novas perspectivas apelam à implantação de novas modalidades de formação, cuja proposta articule as práticas formativas com o contexto de trabalho; o que nos motiva, enquanto integrantes desta área de atuação e pesquisa, a nos lançarmos em novas descobertas que possam contribuir com este *fazer* e que nos coloque ética e socialmente mais confortáveis nesta condição.

Assim, mantém-se as expectativas de ampliação dos estudos acerca da Política de Formação de Servidores Públicos Federais, o que se caracteriza como problemática do Mestrado em Educação – que a autora realiza na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – e, portanto, espera, futuramente, compartilhar novos saberes.

Referências bibliográficas:

- Alonso, M. (2003). *O trabalho docente: Teoria e prática*. São Paulo: Pioneira.
- Amiguiño, A. J. M. (1992). *Viver a formação: Construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- Aquino, C. de. (2007). *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Correia, J. A. (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In R. C. B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 61-72). Lisboa: Educa.
- Fleury, M.T. L. (2002). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gentili, P., & Silva, T. T. (1999). Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE.
- INSS – Instituto Nacional de Seguro Social. (2013). *Projeto educacional do INSS*. Arquivos do INSS (Anexo da Resolução nº 291 de 17/04/2013/INSS). Intranet da Previdência Social – Intraprev.
- INSS – Instituto Nacional de Seguro Social. (2017a). *Memorando nº 04/CGDCE/DGP/INSS, de 27 de março de 2017*. Arquivos do INSS. Intranet da Previdência Social – Intraprev.
- INSS – Instituto Nacional de Seguro Social. (2017b). *Memorando nº 33/DGP/INSS, de 19 de dezembro de 2017*. Arquivos do INSS. Intranet da Previdência Social – Intraprev.
- INSS – Instituto Nacional de Seguro Social. (2017c). *Projeto da Ação Educacional Constante do Sistema Corporativo*. Arquivos do INSS. Sistema Eletrônico Corporativo da Previdência Social – Sitedweb.
- INSS – Instituto Nacional de Seguro Social. (2017d). *Memorando-Circular nº 14/DGP/INSS, de 23 de maio de 2017*. Arquivos do INSS. Intranet da Previdência Social – Intraprev.
- Karolczak, M. E. (2009). *Andragogia: Liderança, administração e educação: Uma nova teoria*. Curitiba: Juruá.

- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- Mattei, L. & Magalhães, L. F. (2011). A política econômica durante o governo Lula (2003-2010): cenários, resultados e perspectivas. In M. de Paula (Org.), *“Nunca antes na história desse País...?” um balanço das políticas do Governo Lula*. Rio de Janeiro: Fundação Henrich Böll.
- Nogueira, N. (2005). *Pedagogia de projetos: Etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica.
- Rabelo, E. H. (2000). *Avaliação: Novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes.
- Sant'anna, I. M. (2010). *Por que avaliar? Como. Avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, M. J.; Marques, A. P. & Ferreira, F. I. (2009). *Administração local: Políticas e práticas de formação*. Braga: Braga Books.
- Saviani, D. (2010). *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. São Paulo: Autores Associados.
- Silva, J. F. da; Hoffmann, J. & Esteban, M. T. (2003). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: Em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Tarapanoff, K., & Alvares, L. (2013). Inteligência organizacional e competitiva e a Web 2.0. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 18(38), 37-64. doi:10.5007/1518-2924.2013v18n38p37
- Veiga, I. P. A. (2004). *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus.

Web referências:

- Brasil. (2006). *Decreto Nº 5.707 de 23 de Fevereiro de 2006*. Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm
- Brasil. (2010). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (2012). *Autarquias integram a administração pública indireta*. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/autarquias>
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>
- INSS – Instituto Nacional de Seguro Social. (2017e). *Plano Plurianual de Educação do INSS 2017-2023 (PPAE 2017-2023)*. [Arquivo]. Arquivos do INSS (Anexo da Portaria nº 11/DGP/INSS, de 19 de janeiro de 2017). Recuperado de http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/547625/RESPOSTA_PEDIDO_pt11DGPanexo.pdf
- Politize. (2018). *Autarquias: o que são?* Recuperado de <https://www.politize.com.br/autarquias-o-que-sao/>
- Significados. (2014). *Autarquia (dicionário eletrônico)*. Recuperado de <https://www.significados.com.br/autarquia/>

Via de Carreira. (2018). Estágio probatório: entenda o que é e para que serve. Recuperado de <https://viacarreira.com/estagio-probatorio/>

O desenho de coreografias didáticas no contexto do Paradigma Pedagógico da Comunicação: Reflexões a partir da observação de pares multidisciplinar

Luciano Gamez

Universidade Federal de São Paulo

luciano.gamez@unifep.br

Rui Trindade

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

trindade@fpce.up.pt

Resumo

Este trabalho, inspirado em Zabalza (2006, 2008, 2009), empresta do mundo da arte da dança uma analogia que permite visualizar a conexão entre o ensino e a aprendizagem, postulando que os professores atuam como coreógrafos dos contextos educacionais, ao planejarem coreografias didáticas que, postas em cena, organizam os processos pedagógicos. Inspira-se também, nas pesquisas de Trindade & Cosme (2010) e Cosme & Trindade (2013), que buscam refletir sobre que perspectivas, questões, desafios, perguntas e respostas são relevantes quando se trata de compreender a natureza dos processos educacionais na atualidade, sobretudo quando a ação docente é pautada pelo paradigma pedagógico da comunicação, tendo o professor o papel de “interlocutor qualificado”. (Trindade & Cosme, 2010: 69). Considera-se, a priori, a partir do estudo de diferentes concepções pedagógicas, que a produção de cenários de aprendizagem colaborativos (Torres & Irala, 2014) representa um verdadeiro palco para novas descobertas, construções e modificações de saberes e ações, tanto para os alunos como para professores (Nogueira & Pizzi, 2014). Considerando esse cenário plural, e os desafios a ele imputados, este trabalho aprofunda o debate sobre as especificidades do planejamento e implementação educacional, articulando diferentes áreas do saber que envolvem a organização e gestão do trabalho pedagógico. Nesse sentido, observamos de que modo são implementadas práticas pedagógicas que valorizem a qualidade das interações que acontecem em uma sala de aula como fator potencializador das aprendizagens dos alunos. A metodologia do estudo é qualitativa e a análise dos dados foi efetuada a partir da observação de aulas baseada no conceito de “amigo crítico” de pares multidisciplinar, no âmbito do programa De Par em Par da Universidade do Porto (Mouraz, et al, 2012). Como resultado dessa investigação, cujos dados ainda se encontram em análise, iniciamos a sistematização de um conjunto de premissas que resultarão em uma proposta de coreografia didática no contexto do paradigma pedagógico da comunicação. Esta proposta visa contribuir para a criação de instrumentos destinados à construção de bons desenhos pedagógicos que auxiliem os

professores no planejamento, organização e gestão pedagógica, e conseqüentemente, visem a melhoria da qualidade e pertinência do trabalho docente no ensino superior.

Palavras-chave: Coreografias Didáticas; Aprendizagem Colaborativa; Paradigma da Comunicação; Interlocutor Qualificado; Observação de pares multidisciplinar

Abstract

This study was inspired in the work by Zabalza (2006, 2008, 2009). The author uses an analogy of dance, which allows one to see the connection between teaching and learning, postulating that teachers act as choreographers in educational contexts by managing the role-playing of choreographies that organize pedagogical processes. Trindade & Cosme (2010) and Cosme & Trindade (2013) also inspired the study. These authors discuss over relevant perspectives, affairs, challenges, questions, and answers related to understanding the nature of current educational processes, especially when the teaching action is guided by the pedagogical paradigm of communication, having the teacher the role of "qualified interlocutor" (Trindade & Cosme, 2010: 69). It is a priori considered that the production of collaborative, oriented learning projects (Torres & Irala, 2014) represents a true stage for new discoveries, constructions and modifications of knowledge and actions both for students and teachers based on the study of different models' education (Nogueira and Pizzi, 2014). Considering this plural scenario, and the challenges attributed to it, this research aims to deepen the discussion about the specificities of both educational planning and implementation in order to articulate the different areas of knowledge that involve the organization and management of pedagogical work. In this sense, we observed how to implement pedagogical practices that value the quality of the interactions that take place in a classroom as a factor that enhances students' learning. The study was based on the qualitative methodology and the data analysis was made based on multidisciplinary peer observation, considering the concept of "critical friend" within the scope of Classroom Peer observation Program promoted at the University of Porto (Mouraz, et all, 2012). The research is in process and data are still under analysis. We intend to identify a set of premises to draw a didactic choreography proposal in the context of the pedagogical paradigm of communication. This proposal aims to assist professors in the task of organizing and managing pedagogical work that can help them to develop appropriate didactic choreographies that offer better learning experiences and, consequently, aim at improving the quality and relevance of teaching work in higher education.

Keywords: Didactic Choreography; Collaborative Learning; Paradigm of Communication; Qualified Interlocutor; Multidisciplinary peer observation

1. Introdução

A oferta de novos espaços educativos na sociedade contemporânea é cada vez mais crescente. Diversas oportunidades de formação surgem frequentemente, em contextos formais, não formais, acadêmicos, corporativos, profissionalizantes, governamentais, dirigidos para o público infantil, infanto-juvenil, adulto, em serviço, formação continuada, quer nas modalidades de educação presencial, a distância, ou mista, enfim, inúmeras iniciativas que conferem à Educação

uma característica também mercadológica. Com isso, a concorrência no mercado educacional é elevada, mas muitas vezes, em detrimento da qualidade. Por outro lado, a busca pela inovação, não apenas tecnológica e social, mas também pedagógica, mobiliza diversas empresas, escolas, pesquisas e governo a tentar compreender, cada vez mais, de que modo proporcionar melhores aprendizagens nos diferentes espaços educativos.

Outro desafio que se coloca mediante o cenário educacional, que ao nosso ver é fundamental, consiste em colaborar para promover o aprofundamento do conhecimento, e isto significa, portanto, propor espaços educacionais culturalmente mais significativos e mais pertinentes, sobretudo do ponto de vista da influência que esses espaços possam exercer no desenvolvimento pessoal (e profissional) daqueles que os frequentam (Trindade & Cosme, 2010). Isso parte também em considerar as questões sociais emergentes, de respeito ao próximo e às diferenças, e que promovam atitudes ativas e protagonistas do educando, articuladas às ações mediadoras, de comunicação, de gestão e de inovação que apoiem e contribuam para construir experiências de aprendizagens realmente transformadoras.

Ao considerar como da maior importância tanto a educação como a cooperação no desenvolvimento e no reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas, a implementação do Processo de Bolonha impulsionou, nos países Europeus, a necessidade de se redefinir diversas linhas de atuação no campo do Ensino Superior. Observa-se, na Declaração de Bolonha, que “a Europa do Conhecimento constitui fator insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.” Fica claro, deste modo, que o referido processo de mudança inclui a necessidade permanente do corpo docente de se atualizar de conhecimentos e competências científicas e pedagógicas, tendo em vista uma maior preocupação com o papel que a universidade deve exercer no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus alunos. É neste ponto que queremos tocar, enfatizando a necessidade de bem conduzir os processos de planeamento educacional para garantir que o crescimento nesse mercado ocorra acompanhado de igual crescimento na qualidade pedagógica das ofertas em cada segmento educacional.

Considerando tais premissas, recorreremos à Zabalza (2006, 2008, 2009), inicialmente, para pensar a proposição de um modelo de planeamento educacional no Ensino Superior. Este autor reforça que as universidades europeias se viram diante de uma profunda transformação em um processo destinado a construir um espaço europeu comum de Educação Superior onde se busca a inovação de processos não apenas pedagógicos, mas também nos âmbitos políticos, financeiros e, institucionais. Nesse contexto, o autor analisa o processo de convergência no Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) como um processo de inovação que implica em uma nova forma de organizar e planejar a formação universitária. Em sua análise, entende a docência como um componente de fundamental importância na formação dos alunos, visto que esta contém características próprias e distintas, e para exercê-la, não somente é necessário muita prática, mas também um conjunto distinto de competências profissionais, entendendo que os processos de aprendizagem dos estudantes estão fortemente relacionados com os métodos de ensino dos professores, e que existe uma relação intrínseca entre as estratégias de ensino que o professor utiliza e a forma como os alunos aprendem. O desenho desta relação pedagógica é o que Zabalza (2006) denomina de "Coreografia Didática".

Integrado ao trabalho de Zabalza na composição desse modelo, recorreremos ao conceito de interlocução qualificada, referido por Trindade e Cosme (2010, p. 85). Trata-se de não negar que os professores exercem forte influência nas aprendizagens, de pensar a ação docente de forma a envolver os alunos na construção do saber, incentivando o protagonismo, porém, tendo o professor o fundamental papel de “Interlocutor Qualificado”. Nesta visão, não podem ser ignorados os compromissos pedagógicos que os professores devem assumir, afinal são profissionais remunerados para isso, possuem um papel sócio profissional e isso justifica a existência dessa profissão. Nesse caso, referem os autores, a diferenciação didática terá de resultar de uma atividade pedagógica que se define como um processo de comunicação, no âmbito do qual os professores assumem esse papel de interlocutor qualificado e passam a ser entendidos como

alguém que estimula, negocia, e cria as condições para que seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações, e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática. (Trindade & Cosme, 2010: 215)

Na tentativa de observar, in loco, o desenho coreográfico no ensino superior, aliado à ação docente pautada na lógica da interlocução qualificada em diferentes áreas do conhecimento, aderimos ao Projeto De Par em Par da Universidade do Porto. Trata-se de um programa de observação de aulas por pares multidisciplinares, baseado no conceito de “amigo crítico”, que se constitui como uma ação de formação multidisciplinar, voluntária e de confidencialidade garantida, que envolve docentes de todas as Unidades Orgânicas (UO) da U.Porto. O funcionamento do programa, que teve a sua primeira edição no ano letivo 2010/2011, tem por base a formação de pares (ou quartetos) de docentes que são simultaneamente observadores e observados. Consiste em participar de um processo de observação de aulas presenciais, preenchendo uma grelha de observação, seguida de discussão pelos Observadores e o Observado.

A seguir, o marco teórico conceitual que fundamenta esse estudo é apresentado bem como a experiência de observação será relatada. Ambos aspectos contribuem para corroborar as premissas básicas do modelo que nos propomos desenvolver.

2. Coreografias Didáticas

O conceito de Coreografias Didáticas origina-se do trabalho de Oser e Baeriswyl (2001), como uma analogia ao mundo da arte da dança que nos permite visualizar a conexão entre o ensino e a aprendizagem. Refere-se à concepção de docência como um ato semelhante ao desenho coreográfico, que em contexto educacional, diz respeito à organização de uma sequência de ações e movimentos pedagógicos que, postos em cena, orientam o processo de aprendizagem dos estudantes. Ao adotar esse conceito, Zabalza (2006) o aprimora e estabelece uma nova analogia ao teatro, na medida em que os roteiros de atuação pedagógica contribuem para construir o papel que cabe a cada um dos diversos atores representar. Analogamente, no palco desse “teatro”, poderão estar diversas situações de ensino e aprendizagem que são colocadas em cena, e que se relacionam com as necessidades dos diversos contextos e das condições em que esses processos educacionais são produzidos, como um verdadeiro palco para novas descobertas, construções e modificações de saberes e ações, que oferecem aos docentes a possibilidade de organizem seus cenários pedagógicos e proporcionar novas situações de aprendizagens para os estudantes (Nogueira & Pizzi, 2014).

O desenho de boas coreografias didáticas requer, porém, competências pedagógicas específicas a serem desenvolvidas pelos docentes, a fim de que as experiências dessa relação com os alunos possam ser realmente significativas e promovam boas aprendizagens. Padilha et al (2012) alertam para esse fato, afirmando que há coreografias ricas e pobres, e que essas são definidas não apenas pelas condições do contexto, mas principalmente pela experiência e habilidade do professor de estabelecer os passos das coreografias, ou seja, de articulação entre as estratégias de aprendizagens, os estilos cognitivos dos alunos, as condições do contexto e também a sua própria destreza em conduzir os estudantes neste processo.

Segundo Oser e Baeriswyl (2001), apud Padilha et al (2012), a coreografia didática está estruturada em quatro grandes níveis: antecipação, colocação em cena, o modelo-base de aprendizagem, e o produto da aprendizagem do aluno. A seguir, com base na ideia central de cada um dos níveis descritos pelos autores, reescreve-se cada etapa adaptando-as ao modelo de coreografia didática que este trabalho pretende propor.

1. A *antecipação*: refere-se ao ato docente de identificar previamente quais as aprendizagens que consideram relevantes aos seus alunos aprenderem, a fim de iniciar o planejamento das atividades de ensino pertinentes às referidas aprendizagens. Trata-se de definir qual o nível de competência visada, e quais as aprendizagens que serão fomentadas nos alunos. Como a aprendizagem é um processo intrínseco nos indivíduos, esse componente da coreografia não é visível, mas está relacionado à competência de planejamento pedagógico do professor. Os pré-requisitos necessários para realizar essa etapa são: a) A clareza na definição dos resultados de aprendizagem desejados que os docentes pretendam alcançar; b) O conhecimento aplicado que possuam para selecionar, de forma coerente, as atividades apropriadas para atingir os objetivos formativos propostos.

2. A *colocação em cena*: refere-se à forma como os docentes utilizam os recursos e as condições para o ensino, composta pelas ações e dinâmicas que estes colocam em prática, ou seja, o desenho pedagógico aplicado. A competência docente relacionada a este componente é a manutenção da coerência entre pensamento (premissas e pressupostos) e ação, entre planejamento e prática. Esse é um componente visível da coreografia e tem como critérios: a estrutura da sala (seja presencial ou virtual), a forma de apresentação dos conteúdos, a metodologia prevista pelo planejamento, os recursos disponíveis para sua realização, as formas de avaliação propostas, a tutoria e/ou acompanhamento do trabalho. Os pré-requisitos para a realização desse componente são: a) As concepções pedagógicas implícitas no desenvolvimento da coreografia; e, b) Os princípios pedagógicos assumidos (objetivo da formação e das atividades adequadas para o alcance dos objetivos propostos).

3. O *modelo-base da aprendizagem*: refere-se à sequência de operações mentais ou situações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem proposta. Apesar de cada aluno ter o seu próprio estilo e ritmo de aprendizagem, estas dependem e são influenciadas pela forma como os docentes colocam em cena as suas respectivas coreografias (componente visível anterior) para que os alunos realizem seu processo interno de aprendizagem. A competência docente relacionada a esta etapa refere-se à capacidade do professor de identificar as fases que constituem esse processo e propiciar as condições adequadas para que os alunos mobilizem as operações necessárias para concretizarem suas aprendizagens.

4. O *produto da aprendizagem do aluno*: este é o que será resultante da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz, é o resultado do processo. O

critério para sua realização é a presença das condições favoráveis para a aprendizagem de qualidade dos alunos. A competência relacionada a este componente é uma docência centrada na aprendizagem. É pré-requisito necessário para sua realização a qualidade da mediação pedagógica para uma aprendizagem de qualidade nos estudantes.

Pensar o desenho de coreografias didáticas apropriadas considerando a qualidade da mediação pedagógica implica, previamente, refletir sobre a concepção de ensino e aprendizagem que pauta a ação docente, antes de colocar em prática os quatro níveis de coreografia didática descritos. Essa reflexão pode ser apoiada no trabalho de Trindade e Cosme (2010) e Cosme e Trindade (2013). Os autores rejeitam as práticas pedagógicas que tenham como limite uma formação meramente focada na lógica da instrução e da normatividade metodológica e que, por isso, ignoram quer a diversidade de situações e de estilos de inteligência, quer a importância de conceber os alunos como construtores das suas aprendizagens e como corresponsáveis pelos seus projetos de formação e de vida. Nesse sentido, os autores constroem um discurso pedagógico que dá sentido a uma escola e a uma ação educativa capaz de promover ambientes mais humanos e geradores de melhores aprendizagens, que buscam refletir sobre que perspectivas, questões, desafios, perguntas e respostas são relevantes quando se trata de compreender a natureza dos processos educacionais na atualidade. A resposta a esses questionamentos passa pela necessidade de compreender e identificar as concepções de ensino e aprendizagem que caracterizam e diferenciam os estilos de trabalho docente. Tais concepções correspondem ao que Trindade e Cosme e (2010: 28) definem como os três paradigmas pedagógicos, nomeadamente os paradigmas da instrução, da aprendizagem, e da comunicação, em função dos quais se pode refletir sobre o ato de educar e o ato de aprender.

3. Paradigmas Pedagógicos

O *Paradigma Pedagógico da Instrução* baseia-se em um modelo de educação tecnocrática e comportamentalista em que a escola é concebida como um local destinado eminentemente a instruir (papel dos professores) e aprender (responsabilidade dos alunos). Nessa concepção, o ato formativo valoriza a instância do “dar lições”, “informar”, “advertir”, exercendo o professor um poder disciplinar onipotente e autocrático que regula sua relação com os alunos baseada no princípio da autoridade e do magistrocentismo, dissociado das atividades cognitivas e do patrimônio cultural da qual os alunos são portadores. Cabe aos alunos simplesmente a função de aprender, obedecendo sem questionar os professores, que lhes fornecem os instrumentos adequados para integrarem-se como indivíduos em um ambiente social determinado de acordo com um projeto mais amplo de conformidade política, regulador das aprendizagens e dos comportamentos individuais e de grupo, focados em normas e valores que se coadunam com o poder autocrático dos espaços pedagógicos. Neste caso, o ato de educar é prescritivo, sendo o papel dos alunos adquirirem aptidões específicas pré-determinadas, que são transmitidas por meio de metodologias didáticas sistematizadas e padronizadas, focadas no conteúdo que deve ser veiculado e assimilado. Nessa concepção, os alunos não são vistos como pessoas capazes de construir seus saberes, assumindo, desta forma, um papel passivo de subalternidade pedagógica e epistemológica (Trindade & Cosme, 2010: 30).

O *Paradigma Pedagógico da Aprendizagem* baseia-se em modelo de educação cognitivista que se consolida com o contributo decisivo das obras de reflexão teórica e de investigações científicas que foram se construindo sob a égide da corrente cognitiva no campo da Psicologia. Entende-se que os sujeitos são processadores da informação, e não meramente receptores de informações de outrem, postulando que o conhecimento não parte do sujeito, nem do objeto, mas

da interação indissociável que se estabelece entre ambos. Nesse caso, os alunos são vistos como o centro da gravidade dos projetos de educação escolar, sendo que seus interesses e necessidades são fundamentais e levados em conta. Dessa forma, busca-se a partir dos dispositivos de mediação pedagógica potencializar as aprendizagens dos alunos, sendo o ato de aprender mais relacionado ao desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros. Neste sentido, aprende-se mais quando se é estimulado a pensar e a aprender a aprender, adotando, os professores, essa postura para incentivar as aprendizagens nos alunos. A relação pedagógica privilegia a interação entre os saberes e o aluno. Foco é dado às aprendizagens que derivam do processo de desenvolvimento cognitivo que as potencia, que valoriza as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento cognitivo, interpessoal e social como a sua principal finalidade. Na perspectiva do paradigma da aprendizagem, a ação docente deverá se concretizar em criar condições, ou teorias, para que os alunos solucionem os problemas que terão de enfrentar, ou disponibilizar os recursos para que os alunos as utilizem de forma autônoma na realização das atividades propostas (Trindade & Cosme, 2010:41).

O *Paradigma Pedagógico da Comunicação* não evidencia as relações de aprendizagem, mas sim as de comunicação, como alternativa ao ato de instruir, na medida em que o ato educativo tende a ser visto como um ato que, para se realizar, depende da qualidade e da pertinência das interações que se estabelecem entre professores e os alunos e os alunos entre si, e das suas relações com o saber, que “tanto pode conduzir a ampliar e a complexificar o olhar que os sujeitos produzem acerca do mundo, como acaba por ser afetado pela atividade cultural que os sujeitos dinamizam a partir desse mesmo saber” (p. 59). As aprendizagens dos alunos “são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, a partir das interações que estabelecem com o patrimônio cultural e social envolvente. Assim, o ato de educar é interpelar e ser interpelado no seio de uma comunidade de aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010: 58).

Chamaremos de paradigma da comunicação a este paradigma pedagógico que se caracteriza por valorizar a qualidade das interações que acontecem em uma sala de aula como fator potencializador das aprendizagens dos alunos, que neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do patrimônio cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens no seio da sociedade em que vivemos” (Idem, p. 59).

Na prática, no paradigma da comunicação, embora os alunos devam ser protagonistas na construção do saber, o professor deve exercer seu importante papel como um “*interlocutor qualificado*”. Para Trindade & Cosme (2010: 86) há três tipos de operações que, no seu conjunto, permitem contribuir para a configuração da ação docente como uma ação de interlocução qualificada, a qual se concretiza por meio de três tipos de ações:

- a) Ações de apoio ao trabalho e às atividades de aprendizagem dos alunos; que se referem às aulas expositivas, apoio tutorial, apoio ao desenvolvimento de projetos, atividades de publicação e partilha dos trabalhos realizados.
- b) Ações relacionadas com a organização social do trabalho de aprendizagem; que se referem aos momentos, atividades e instrumentos de regulação do trabalho em sala de aula.
- c) Ações relacionadas com a promoção de situações de reflexão por parte dos alunos, que se referem aos momentos, atividades e instrumentos de reflexão e de avaliação.

Trindade e Cosme (2010) concluem que é o paradigma da comunicação, e não o paradigma da aprendizagem, que se constitui como alternativa ao paradigma da instrução. Neste trabalho,

adota-se o paradigma da comunicação como princípio pedagógico na qual as ações docentes devem se pautar, sobretudo quando se trata de planejar coreografias didáticas que tenham como princípio a aprendizagem mediada, e distanciamento em relação aos métodos tradicionais de ensino reprodutivo ancorados no paradigma da instrução.

Considerando, portanto, o marco teórico conceitual apresentado, esse estudo procurou compreender de que modo são propostas coreografias didática no ensino superior, aderindo ao Projeto De Par em Par da Universidade do Porto. A seguir, descreve-se a metodologia do estudo.

4. Metodologia

Metodologicamente foram seguidos os princípios organizativos do programa “De par em Par” da Universidade do Porto, cujo modelo compreende três níveis:

- Nível 1 – No primeiro nível definiu-se a pessoa do Coordenador Geral, que ficou responsável pelo planejamento, organização, gestão e execução do programa de observação de aulas, centralizando e agilizando a comunicação entre todos os intervenientes.
- Nível 2 – No segundo nível foram nomeados os interlocutores das UO, responsáveis dentro das suas instituições pela divulgação, promoção do programa junto dos docentes, bem como do seu recrutamento e/ou seleção.
- Nível 3 – No terceiro nível, formaram-se os grupos de docentes que se voluntariam para participar do programa de observação de aulas, organizados em duplas (ou quartetos) de observadores e observados.

As observações foram realizadas por um quarteto formado por professores de três faculdades da Universidade do Porto: dois professores da Faculdade de Engenharia, uma professora da Faculdade de Letras e um investigador da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, sendo este último o único a não ser observado por não estar em serviço docente no semestre.

O processo de observação das aulas foi operacionalizado em três encontros distintos entre observadores e observados, referentes às aulas de:

- 1) Paleografia Diplomática – Licenciatura em Letras
- 2) Hidrologia e Recursos hídricos – Licenciatura em Engenharia
- 3) Estruturas Metálicas e Mista – Mestrado integrado em Engenharia.

Previamente às observações, os professores contextualizaram por e-mail as referidas aulas que iriam ser observadas, fornecendo as ementas das unidades de curso, integração com o currículo e, quando foi o caso, materiais prévios disponibilizados aos alunos.

Durante as observações, os observadores tomaram notas livremente e tinham a disposição uma grelha de observação contendo algumas diretrizes gerais:

- A observação deve ser centrada na aula e não no professor.
- O registro da observação se dá em cinco dimensões: estrutura; organização; clima de turma; conteúdo; e atitude do professor.
- Os descritores que orientam o registro da observação em cada categoria são apenas orientadores e indicam ao observador um juízo qualitativo a respeito do grau de importância,

numa escala que varia de fraco a forte, para caracterizar a aula presenciada, sem que isso se associe a uma aula boa ou má.

- No juízo fraco ou forte não deve estar associada nenhuma ideia implícita de como a aula deveria ser caracterizada, mas tão-somente a constatação de que esse é, ou não, um traço dominante (ponto forte) ou não (ponto fraco) da referida aula.
- Os observadores podem incluir outros descritores que considerem mais apropriados para descrever a aula presenciada.

O Quadro 1 a seguir indica os critérios desenhados para orientar a observação em cada categoria.

Quadro 1 – Critérios de avaliação para observação de aula no Projeto De Par em Par na UP. Adaptado de Guião de Observação – 2018/2019 – 1s. Projeto Dpep UP

Categoria	Critério
A. Estrutura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clareza na relação da aula com os objetivos e as competências a desenvolver na unidade curricular 2. Identificação dos objetivos de aprendizagem a serem atingidos na aula 3. Lógica no fio condutor da aula entre princípio, meio e fim.
B. Organização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adequação do espaço às atividades desenvolvidas 2. Disponibilização de Materiais para as atividades desenvolvidas 3. Controlo e gestão das atividades de aprendizagem 4. Utilização do equipamento disponível 5. Adequação da apresentação 6. Adequação do tipo de trabalho dos estudantes
C. Clima de turma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência de um ambiente estimulante de aprendizagem 2. Existência de colaboração entre estudantes 3. Existência de participação previamente preparada pelos estudantes 4. Promoção do pensamento independente, crítico ou reflexivo dos estudantes 5. Existência de <i>feedback</i>, dado aos estudantes, acerca da compreensão de conceitos ou mestria de competências 6. Envolvimento dos estudantes no desenvolvimento das atividades 7. Adequação da intervenção face à existência de comportamentos disruptivos que dificultam a aula
D. Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conteúdo apropriadamente desafiante 2. Contextualização do conteúdo 3. Valorização dos aspetos fundamentais 4. Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos estudantes 5. Utilização relevante de exemplos 6. Participação dos estudantes na contextualização do conteúdo
E. Atitude do professor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ritmo apropriado 2. Atenção à dinâmica global da turma 3. Uso adequado da voz e gestos 4. Interação individualizada com estudantes 5. Habilidade para monitorizar o progresso dos estudantes 6. Habilidade para mudar estratégias se os estudantes não mostram compreensão esperada 7. Existência de sistematizações que contribuem para a aprendizagem

Após cada sessão de observação, observadores e observado trocaram impressões gerais entre si a respeito da partilha de experiências. Cada observador ficou responsável por preencher os formulários de observação das aulas presenciadas a fim de sistematizar o processo de observação do quarteto. O estudo não está ainda concluído. Os resultados das observações dos

quartetos, até a data de envio deste trabalho, ainda se encontravam em fase de coleta e análise tanto qualitativa como quantitativamente.

5. Considerações finais

Mouraz et al (2012) indicam que há um número bastante significativo de pesquisas referentes à observação de aulas por pares multidisciplinares, que focam em diferentes objetivos e propostas relativas à complexidade que envolve a docência, nomeadamente nos campos da avaliação, desenvolvimento profissional e revisão por pares. As duas primeiras, referem os autores, são principalmente relacionadas com processos unidirecionais e são assimétricas na relação entre observador e observado. Já a terceira é baseada em uma relação mais balanceada e recíproca e normalmente permite benefícios mútuos tanto para observadores como para observados.

Compreendemos com este estudo que há benefícios mútuos independentemente da posição ser de observador ou de observado. A experiência permite a ambos que participam desse processo, reverem suas aulas, seus métodos e até os pressupostos pedagógicos que orientam a prática docente, sendo que a partilha de experiências contribui para propor mudanças pedagógicas significativas. O fato das observações serem realizadas com professores de diferentes áreas do conhecimento científico contribui para que a observação não fique restrita ao conteúdo lecionado, mas sim aos métodos e recursos pedagógicos utilizados. Os professores, na posição de observadores, espelham-se nos colegas para analisar suas próprias intervenções, e isto pode resultar em mudança de atitude docente e redesenho coreográfico das suas aulas.

A metodologia de observação, nos moldes propostos pelo projeto De Par em Par da Universidade do Porto, contribui para reforçar, ainda mais, nossa posição relativa ao papel de mediador do professor enquanto instrutor qualificado, ancorado no paradigma pedagógico da comunicação, já que sem sua intervenção sistematizada e pontual, organizativa e de gestão dos processos bem como a valorização das particularidades pessoais dos sujeitos, incluindo as finalidades e os compromissos culturais que estabeleceram com os alunos, a aula não teria o mesmo efeito.

Dado o fato de que o processo de análise das observações encontra-se ainda em fase de elaboração pelos quartetos, não foi possível avaliar ainda, concretamente, em que medida exata a observação multidisciplinar contribui para sistematizar um modelo de coreografia didática. No entanto, observou-se que os professores observados, implicitamente, tinham um desenho coreográfico bem delineado, e seguiram uma lógica de planejamento pedagógico coerente com a prática. Apesar de conduzirem suas ações docentes sem a intenção explícita de avaliarem seus métodos, estabelecem uma coerência interna na condução de suas aulas que é evidenciada a partir da experiência prática no exercício da profissão docente. Do ponto de vista do observador, a grelha de observação permite avaliar, de forma coerente, vários aspectos que compõe um adequado desenho coreográfico, considerando inclusive a flexibilidade que é dada aos observadores pela possibilidade de incluírem novos critérios de observação para cada categoria, aperfeiçoando assim, em cada situação a ser observada, a própria grelha de observação.

Apesar do estudo estar em fase de análise e, portanto, não poder ser ainda conclusivo, acreditamos que a observação de pares multidisciplinares, enquanto método, poderá contribuir para que os docentes implementem melhorias pedagógicas nas suas aulas ministradas. Um exemplo disso foi dado pela professora de Paleografia Diplomática e pelo professor de Estruturas Metálicas e Mistras, que ficaram interessados em utilizar a metodologia de *flippep classroom* implementada pelo professor de Hidrografia e Recursos Hídricos. A aplicação dessa técnica foi bem avaliada tanto

pelos alunos como pelos observadores que se mostraram motivados para implementar também esse recurso em suas aulas no próximo semestre.

Prevê-se que a continuação desse estudo possa efetivamente contribuir para sistematizar um conjunto de premissas e princípios pedagógicos que contribuam para propormos o desenho de uma proposta de coreografia didática no contexto do paradigma pedagógico da comunicação, que permita maior alcance da coerência no desenho pedagógico e que auxilie os professores na complexa tarefa de organização e gestão pedagógica. Tal modelo, que temos em processo de elaboração, sendo adequadamente delineado e implementado, contribuirá para promover novos desenhos de programas de formação docente em redes de colaboração, e conseqüentemente, permitirá melhorar a qualidade e pertinência do trabalho docente no ensino superior. Porém, para este efeito, novos estudos e observações ainda precisam ser conduzidos e futuras publicações devem incluir maior discussão e expansão dos resultados alcançados.

Referências bibliográficas:

- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Educação.
- Mouraz, A., Lopes, A., Ferreira, J. M., Pego, J.P. Mouraz, A, Lopes, A., Martins Ferreira, JM, & Pêgo, JP (2012). De par em par na UP: O potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 79-99.
- Nogueira V.S., & Pizzi, J. (2014). As coreografias didáticas como horizonte de sentido para as práticas pedagógicas. *Revista Temática*, 10(6). Retirado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>
- Oser, F. K., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In Richardson, V. (Dir.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association
- Padilha, M. A. S. et. al. (2012). Ensino na docência online: Um olhar à luz das Coreografias Didáticas. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 1(1), 1-12.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Torres, P. L., & Irala, E.A.F. (2014). Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática. In Torres, Patricia Lupion (Org.), *Complexidade: Redes e conexões na produção do conhecimento*. 1ª ed. Curitiba: SENARPR, pp. 61-93. Retirado de https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf
- Zabalza, M. A. (2008). Innovación en la enseñanza universitaria: El proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação (Porto Alegre)*, 31(3), 199-209.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. In *La cuestión universitaria*. 5. pp. 69-81. Retirado de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf?PHPSESSID=38cg680e8befspnirchphevbo3

Zabalza, M.A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior*. In Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade – 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

O sentido da prática docente a partir da formação continuada

Marijane Rechia

UFSM

mjrechia@gmail.com

Sandra Elisa Réquia Souza

UFSM

saereso@gmail.com

Helenise Sangoi Antunes

UFSM

professora@helenise.com.br

Resumo

Este estudo tem o objetivo de refletir sobre os sentidos atribuídos à prática pedagógica de professores da educação básica, a partir de sua formação continuada. Para tanto, consideramos algumas narrativas de professores em formação no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, promovido pelo Ministério da Educação/Brasil, no período de 2012 a 2018. Alguns depoimentos de professores relatam que o PNAIC/UFSM representa o fortalecimento dos sentidos pessoais e profissionais, estimulando o seu fazer pedagógico, porém as peridiocidade das formações, com o decorrer do tempo, tornaram-se esparsas e o término do Programa em 2018 restringiram as oportunidades formativas. Em consequência surgiram dificuldades em persistir nas inovações pedagógicas, em virtude da finalização deste Programa de Formação Continuada, bem como o financiamento do mesmo. Para realizar esse estudo utilizamos, principalmente, o referencial teórico de Antonio Nóvoa (1997,2002, 2009, 2013), cujo esforço teórico procura auxiliar na reflexão sobre a formação “dentro” da profissão na escola e em contextos de movimentos pedagógicos maiores. Consideramos também que a formação profissional continuada tem potencial para auxiliar na busca de sentidos e significados pelo educador, pois ela tem como um dos objetivos contribuir para essa produção. A sua ausência provoca a insegurança, desmotivação e o “relaxamento” das relações intersubjetivas, cooperando para a fragmentação das relações, a individualidade e o enfraquecimento da profissão. Para tanto, utilizamos o Estudo de Caso para essa investigação, pois analisamos uma realidade única, mas multifacetada e buscamos representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social.

Palavras-chave: Formação continuada; Prática docente; Formação de professores

Abstract

This study aims to reflect on the meanings attributed to the pedagogical practice of primary education teachers, based on their continuing education. Therefore, we consider some narratives of teachers in formation in the National Pact of Literacy in the Right Age, promoted by the Ministry of Education /Brazil, from 2012 to 2018. Some testimonials from teachers report that the National Pact of Literacy in the Right Age/UFSM represents the strengthening of the personal and professional senses, stimulating their pedagogical activity, but the periodicity of the formations, with the passage of time, became sparse and the end of the Program in 2018 restricted the opportunities. Consequently, difficulties arose in persisting in the pedagogical innovations, due to the finalization of this Continuing Training Program, as well as the financing of this. In order to carry out this study, we mainly use the theoretical reference of Antonio Nóvoa (1997, 2002, 2009, 2013), whose theoretical effort seeks to help in the reflection about the formation " inside" the profession in the school and in contexts of larger pedagogical movements. We also consider that continuing training has the potential to assist in the search for meanings by the educator, since it has as one of the objectives to contribute to this production. Their absence provokes insecurity, demotivation and " relaxation" of intersubjective relations, cooperating for the fragmentation of relationships, individuality and the weakening of the profession. Therefore, we use the Case Study for this investigation, because we analyze a unique but multifaceted reality and seek to represent the different points of view present in a social situation.

Keywords: *Continuing education; Teaching practice; Teacher training*

Considerações iniciais

O domínio da leitura e escrita é um problema complexo e envolve não só o indivíduo, mas toda a sociedade. No Brasil, atualmente, temos em torno de 13 milhões de jovens que não sabem ler e escrever e adultos que ainda não tem a sua escolaridade completa, atingindo um número expressivo de 35 milhões. A soberania de um país se constitui pela participação ativa, autônoma e reflexiva de seus cidadãos. Assim, o investimento em educação, ciência e tecnologia brasileira torna-se a pauta do dia para o governo que pretende consolidá-la. A educação é o pilar mestre das transformações desejadas para o país e fortalecê-la depende de pessoas aptas a reagirem diante das dificuldades, riscos e adversidades. Para tanto, há que se revigorar os programas de formação profissional de professores, incentivar e valorizar a sua ação no contexto educacional.

A prática pedagógica de professores da educação básica tem sido um tema de várias reflexões entre professores e pesquisadores das ciências da educação no Brasil e no mundo. A profissionalização docente requer ações no sentido de dominar um *corpus* de saberes Tardif (2002); Pimenta (1995); Nóvoa (1992, 2009); Freire (1996); Gauthier *et al.* (2013). Esse *corpus* de saberes tem se modificado ao longo dos anos de acordo com as demandas e problemas advindos dos contextos educativos concernentes às práticas pedagógicas. As pesquisas Antunes (2011) e Antunes *et al.* (2018) buscam dar visibilidade aos problemas educacionais e responder aos diversos desafios colocados aos professores referentes as atribuições da profissão. Talvez, o que provoque a maioria dos desconfortos e inseguranças no professor é o fato da dificuldade de romper com os

modelos formativos recebidos desde a educação infantil até o ensino superior enquanto estudantes. Segundo Antunes (2011) o receio da ruptura e a instauração de novos desafios do ensinar e aprender, propostos na formação inicial e continuada, tornam-se tão presentes que acabam por imobilizar os professores para que rompam com esta formação tradicional e arcaica.

Nos questionamos, ao longo da formação inicial, as dificuldades das rupturas necessárias em relação ao ensinar – aprender sobre a cultura escrita. Dificuldades de superação quanto à alfabetização para além do método alfabético. Método este predominante nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Mas que legado os estudantes de licenciatura carregam em suas memórias? Memórias do processo formativo vivenciado com a professora alfabetizadora, viabilizando dificuldades de rupturas, porque aprenderam a ler e escrever preponderantemente pelo método alfabético. Então, ensinam como aprenderam. Urge a sensibilização para despertar a reflexão sobre estes aprendizados e construir novos desafios para o processo de leitura e escrita.

A partir dessas reflexões, buscamos no referencial teórico de Antonio Nóvoa (1997, 2002, 2009, 2013), cujo esforço teórico procura auxiliar na reflexão sobre a formação de professores “dentro” da profissão na escola e em contextos de movimentos pedagógicos maiores. Consideramos, também, que a formação profissional continuada e bem articulada, tem potencial para auxiliar na busca de sentidos e significados para a prática pedagógica dos professores em formação. Dessa forma, este autor nos auxilia a pensar nos sentidos e significados que os professores atribuem à sua prática a partir da formação continuada proposta pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Optamos pelo tipo de pesquisa Estudo de Caso, pois procuramos, com ela, compreender um objeto que é único “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” (Lüdke, 1986, p. 21). Ela visa a descoberta, parte de pressupostos teóricos, mantendo o investigador sempre atento a novos elementos e situações que vão surgindo ao longo do seu desenvolvimento. Como nos informa a autora:

Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudada podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. (Lüdke, 1986, p. 20)

Pretendemos, como é característico no estudo de caso, levar em conta o contexto onde o objeto de estudo se situa, pois, “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas.” (Lüdke, 1986, p. 18).

Para iniciar o nosso relato, é pertinente a análise de Nóvoa (2009, p. 27) para quem “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”. Neste sentido, o autor critica os programas de formação como “um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”, culminando, no professor, o isolacionismo e o sentimento de responsabilização pelas dificuldades da educação. Mas justamente, o contrário ocorre com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, pois a dinâmica construída por este Programa instaurou as práticas docentes colaborativas, as relações dialógicas entre os entes federados (Município,

Estado e Ministério da Educação), o protagonismo do professor alfabetizador, a valorização dos saberes docentes e a criação de práticas interdisciplinares no campo da alfabetização.

É preciso olhar para os problemas graves da educação brasileira. Eles são abrangentes e exigem inovações profundas. Dentre eles temos o grande índice de analfabetos, pois a taxa de analfabetismo, segundo IBGE de maio de 2018, aponta que o Brasil tem pelo menos 11,5 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (7% de analfabetismo). No mundo, mais de 750 milhões permanecem nessa situação.

A partir dessas estatísticas e preocupados com o desenvolvimento do País, algumas ações foram criadas em 2012. Dentre eles foi criado o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e elaborado a partir de um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e municípios. O Programa foi criado para assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (Brasil, 2012). O PNAIC tinha como propósito

apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (Brasil, 2015, p. 28)

Para atingir os objetivos a que se propunha, os coordenadores do PNAIC, deveriam envolver professores, gestores escolar e dos municípios na organização e participação do Programa. Na Universidade Federal de Santa Maria, sede das formações da 8ª. Coordenadoria Regional de Educação, elas foram desenvolvidas visando envolver o maior número de professores e, para tanto foram convidados os da rede pública municipal e estadual.

As formações tinham como pressuposto o que Nóvoa (2009, p 37) chama a atenção, que “o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. A formação continuada é uma das oportunidades de o professor relatar suas práticas, refletir sobre elas, escutar seus pares, compreender o momento e o que está se passando com a sua profissão. E isso pressupõe que a formação deve ter este viés investigativo, em que o professor não participa passivamente do processo, ele deve atuar como protagonista também. O compartilhamento de experiências, de demandas pedagógicas e escolares auxilia a compreender e socializar ideias criativas na minimização dos problemas e dificuldades. Neste sentido, as formações se configuraram em momentos de trocas e diálogos, sinalizando a vontade dos participantes em construir novos caminhos na superação dos obstáculos da profissão, conforme os estudos desenvolvidos por Antunes, Roos e Fioreze (2018, p. 26) abordam sobre a formação ocorrida através do PNAIC:

Em todas as formações ocorridas no decorrer dos encontros, houve um espaço para a socialização das práticas que deram certo e também para rever o que deveria ser melhorado. Neste sentido, valorizam-se momentos de reflexão sobre as memórias do professor, objetivando auxiliá-lo a perceber se em constante formação. Este momento é fundamental, pois contribui para a constituição e valorização da identidade profissional. Além disto, práticas colaborativas e partilhadas fomentam um aprendizado coletivo, permeado pelo respeito, pela prática da solidariedade e pela sensação de pertencimento, tão importante para a valorização profissional do professor. (Antunes, Roos, & Fioreze, 2018, p. 26)

Os programas de formação, promovidos pelo PNAIC tiveram como princípios, a socialização cuja operacionalização se deu na criação e fortalecimento de grupos de estudo, durante as formações. Estes momentos buscaram transcender o momento presencial com o objetivo de diminuir o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, pois o que se observa nas falas dos professores é que, em geral, eles mantêm contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares no cotidiano da escola. Pois, os momentos de formação do PNAIC são as oportunidades de compartilhamento de experiências e trocas de saberes. Antunes, Roos e Fioreze (2018, p. 26) apontam que,

Além destes princípios, as ações norteadoras fomentam a constituição de um grupo, que transcende o momento presencial, valorizando as trocas e diminuindo o isolamento profissional e as ações isoladas dos seus pares. Isto fortalece o engajamento dos professores, pois, ao valorizar o saber do professor e fortalecer os grupos, as ações ganham forças e há um maior envolvimento do profissional na busca pelo seu aprender. (Antunes, Roos & Fioreze, p. 26)

O envolvimento no referido programa demonstra o quanto foi importante a sua criação, no sentido de construir o protagonismo do professor alfabetizador através da valorização dos seus saberes, das suas ideias e principalmente a partir da instauração de um ambiente de respeito mútuo e de solidariedade, atentos a premissa de que não se constrói a formação continuada de professores a partir de práticas autoritárias. Mas sim considerando a sensibilidade, a empatia, a solidariedade dos envolvidos e a capacidade de relacionar a teoria com a prática e inserir a prática no contexto social da atualidade.

Operacionalização dos programas de formação: um breve relato

Os programas de formação promovidos seguiram os balizadores indicados pelo PNAIC e desenvolvidos junto aos alfabetizadores, por meio de cursos que apresentaram o envolvimento da Universidade Federal de Santa Maria (Centro de Educação), Secretarias de Educação dos Municípios integrantes das CREs (Coordenadorias Regionais de Educação). Contando com a participação da maioria das escolas que foram representadas por pelo menos um professor e/ou Gestor Escolar.

Durante as formações houve depoimentos que relataram que o PNAIC representava o fortalecimento dos sentidos pessoais e profissionais, estimulando e motivando inovações no fazer pedagógico dos professores. As críticas recaíram justamente ao Ministério da Educação, principalmente, sobre a periodicidade das formações, que com o decorrer do tempo, tornaram-se esparsas em virtude do término do Programa, em 2018, cujas oportunidades formativas foram restringidas não oportunizando o cumprimento de um direito à formação continuada em serviço.

Os sentidos e significados atribuídos à formação

A obra de Cornelius Castoriadis (1982, 1987) auxilia a compreender que as tensões entre os imaginários instituídos e instituintes construídos ao longo dos cinco anos de execução deste Programa foram a força criadora do imaginário radical. Assim, transformamos a expressiva carga horária de formação continuada em um desafio criativo e provocativo para sensibilizar os professores alfabetizadores das possibilidades de transformação da prática docente. Neste sentido, construímos, em conjunto, as atividades que desenvolvemos na formação continuada de

professores e que nos marcaram profundamente porque permitiram a aproximação das nossas histórias de vida.

As histórias de vida pessoal e profissional têm diversos significados para cada um de nós. No caso deste artigo, os sentidos estão alicerçados na força da família, na paixão pela educação e no desejo de transformar a formação continuada. Entendemos que não adianta desejar transformar o mundo se não transformamos a nós mesmos. Malala (2017) afirma: “uma caneta e um livro podem transformar o mundo” (p. 56). É na energia que brota do amor à família, à educação e à formação de professores que construímos e temos construído as nossas trajetórias pessoal e profissional.

Ao analisar os sentidos e significados atribuídos a formação profissional promovida pelo PNAIC, consideramos, conforme Vygotsky (1998), a noção de sentido da palavra como fundamental para a compreensão da dinâmica da significação – processo pelo qual o sujeito internaliza, ao mesmo tempo em que converte a forma de funcionamento mental. Bakhtin (2003) também nos auxiliou a pensar os sentidos considerando que no diálogo com os sujeitos apreendemos parte daquilo que possuem como concepções práticas. Para o autor é nas palavras dos sujeitos que o processo humano se desenvolve, pois elas estão impregnadas de sentidos marcados pelas suas condições materiais. Então, é na fala dos sujeitos que podemos verificar as bases dos sentidos que eles atribuem à vida e as coisas do mundo. Assim, de acordo com o relato de alguns professores, os encontros de formação foram oportunidades que geraram trocas de experiências, atualização de conhecimentos que envolvem as ciências da educação e motivação para continuar lutando pela melhoria das condições da educação em seus municípios. Os depoimentos dos orientadores de estudos em formação foram no sentido de valorização desse espaço e mobilização para a sua continuidade, de acordo com eles:

As oportunidades foram excelentes, pois nossas formadoras são muito bem preparadas e saímos daqui com uma ótima bagagem de conhecimentos para trabalharmos com nossas professoras nos municípios e estas conseqüentemente com seus alunos. (Orientador de Estudos – A)

Houve muitas trocas de ideias e informações trazidas por colegas, que contribuem muito para o trabalho. (Orientador de Estudo 2012 – B)

Os Materiais foram de boa qualidade e bem elaborados; os jogos foram fantásticos. Nossas formadoras foram excelentes. (Orientador de Estudos 2014 – B)

Segurança e clareza no desenvolvimento das atividades e conteúdos propostos. Cadernos bem trabalhados. (Orientador de Estudo 2012 – C)

Foram muito bons os encontros com atividades diversificadas e que podem ser utilizadas nos municípios. As formadoras, o conhecimento teórico – prático adquirido, o material que faz a ligação entre a parte teórica e prática. (Orientador de Estudos 2014 – C)

Trocas de vivências, conhecimento técnico da formadora. Ótimas formações. Professoras preparadas e comprometidas com a educação. Amei. (Orientador de Estudo 2016/2017 – B)

Aprendizagens muito significativas. Etapas que relacionam a teoria com a prática. Rica em subsídios para planejarmos os encontros. (Orientador de Estudo 2016/2017 – A)

Os encontros foram muito bons, pois tivemos momentos de estudos, troca de experiências, dinâmicas que vêm enriquecer nosso trabalho com a finalidade de auxiliarmos o trabalho das PAs. (Orientador de Estudo 2016/2017 – C)

Os orientadores de estudos externaram, pelas suas avaliações, o quanto estão dispostos e curiosos por inovações nas suas práticas. Para eles as formações propostas foram significativas e, ao mesmo tempo, em uma análise mais aprofundada, indicaram, de alguma forma, a necessidade que têm de vivenciar, como co-partícipes, das pesquisas empreendidas nas ciências da educação. Assim, podemos dizer que as formações podem e devem ser realizadas com a participação ativa dos professores da educação básica, pois são eles que estão vivendo a escola e a educação cotidianamente.

De acordo com os seus relatos, compreendemos que a metodologia dos programas de formações foram pertinentes e alcançaram o objetivo de auxiliar nas inovações referentes a alfabetização. As trocas de experiências fortaleceram as relações, indicando que juntos são melhores e mais fortes e isoladas facilita a desmotivação, o desajuste e o enfraquecimento nas lutas pela educação de qualidade.

Os professores que promoveram as formações também avaliaram o Programa e segundo seus relatos o PNAIC é um programa que tentou minimizar as dificuldades de formações apresentadas pelas escolas e, segundo eles, os professores estão praticamente esquecidos das políticas públicas e o Programa trouxe motivação para a continuidade e aperfeiçoamento do seu trabalho.

Precisamos muito da continuidade do programa, desse elo com a universidade para fortalecermos a educação pública. Para qualificarmos cada vez mais o nosso trabalho. (Professor Formador Local 2018 – A)

Nestes dias de formação vimos muitas pessoas somando esforços para atingir um objetivo, para fazer acontecer um espaço de formação significativo. Adorei todos os dias e levarei comigo muitas contribuições que serão relevantes para reflexão e ação de nossas práticas. (Professor Formador Local 2018 – B)

O PNAIC foi de grande importância para mim, pois através da leitura e estudo dos cadernos e também da troca de experiências entre as professoras alfabetizadoras pude refletir e repensar minha prática docente, adquirir novos conhecimentos e retomar principalmente algumas atividades lúdicas que estavam adormecidas em meu planejamento. (Professor Formador Local 2018 – C)

Os professores formadores expressaram uma perspectiva, ou sentidos presentes há muito no cenário das discussões sobre formação de professores sobre quem ensina e quem aprende. Também ficou latente, nas suas falas, a necessidade da continuidade desse tipo de formação. Eles corroboram as visões que emanam das teorizações as quais circulam nos meios acadêmicos da formação permanente de professores.

Vygostky (1998, p. 87) esclarece sobre as bases de constituição dos sentidos ao mencionar:

O sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade. Os sentidos constituem-se nas relações, interações com e entre sujeitos. Assim, os sentidos indicados sobre a formação docente, emanados pelas falas dos orientadores de estudos e dos professores formadores expressaram as dificuldades vivenciadas no isolamento da sua prática pedagógica e também a alegria de participar de forma dialógica com seus pares, trocando as experiências positivas e, mesmo os sentimentos de angústia e desolação diante das políticas de educação que, na maioria das vezes engessam a sua prática. Estes sentimentos são marcas advindas de seus contextos sociais, históricos e culturais mergulhados em um intencional desmonte, especialmente da educação.

Neste sentido, acreditamos que a sociedade se fortalece com a existência de uma Universidade Pública, principalmente quando esta foi fundada no interior do Rio Grande do Sul. Foi um pioneirismo estratégico a criação da Universidade Federal de Santa Maria, que contribuiu e contribui, na temática deste artigo, na área da formação inicial e continuada de professores e também em diversas áreas do conhecimento. Mas o que ainda nos mantém com respaldo na sociedade brasileira, são Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que ao longo da sua execução orçamentária, no período de 2012 a 2018 atingiu 784.150 crianças e 815.516 professores alfabetizadores. São estas entre tantas outras ações que nos impulsionam e nos desafiam ainda mais para estabelecermos trocas de saberes e experiências.

Referências bibliográficas:

- Antunes, H. S. (2011). *Ser aluna e ser professora um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*. Santa Maria: Editora Universidade Federal de Santa Maria.
- Antunes, H. S., Roos, L. T. W., & Fioreze, L. A. (2018). *Formação continuada e aprendizagem matemática. Caminhos para o aprendizado coletivo a partir das ações do PNAIC*. In Antunes, Helenise Sangoi et al Organizadores, Ed. Caxias, pp. 23-38.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica (2015). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 76p.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M (2003). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Castoriadis, Cornelius (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Castoriadis, Cornelius (1997). *As encruzilhadas do Labirinto I*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, ed. 25ª (Coleção Leitura).
- Gamboa, S. A. (1991). A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In Fazenda, I.C.A. (Org.), *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.

- IBGE. Agencia IBGE noticias. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>
- Yousafzai, M. (n/p). Disponível em <https://www.ebiografia.com/malala/>
- Nóvoa, A. (2013). *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em <https://pt.slideshare.net/keitelima16/formao-de-professores-e-profisso-docente>
- Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. pp. 139-158. Revista Nova Escola, p. 23.
- Nóvoa, A. (coord). (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Pimenta, S. G. (2002). Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez.
- Schön, D. (2000). Como um ensino prático reflexivo pode conectar os mundos da universidade e da prática. In *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: ArtMed.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes. p. 325.
- Tardif, M., & Lessard, C (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2. Ed. p. 317.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. p. 194 (1ª ed. 1987).

Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica: a proposta do MEC/Brasil

Marilde Queiroz Guedes

Universidade do Estado da Bahia

marildequeiroz@outlook.com

Karolina Vyvyan Lopes da Silva

Instituto Nacional do Seguro Social

karolina.silva@inss.gov.br

Resumo

A educação brasileira passa por mudanças pontuais, alterando a LDB 9394/1996, sem um debate ampliado com a sociedade geral, nem com as instituições interessadas diretamente: escolas, instituições formadoras e científicas. O governo federal em 2017 aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, em 2018 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e, em 13/12/2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a Proposta de Base Nacional Comum para a Formação de Professores deste nível de ensino, para análise e parecer com vistas à sua institucionalização. Em continuidade a uma pesquisa que estamos desenvolvendo desde 2018, sobre a nova política de formação inicial de professores, no contexto brasileiro, trazemos como foco neste trabalho a proposta mencionada acima, com o objetivo de conhecer seus fundamentos, proposituras, possíveis avanços ou retrocesso em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, instituídas pelo CNE em 2015. É uma investigação de abordagem qualitativa exploratória, com análise de conteúdo (Bardin, 1995), considerando tratar-se de uma proposta. O empírico: normativos legais e as contribuições teóricas do campo da formação (Flores, 2003; Freitas, 2004; Gatti e Nunes, 2008; Nóvoa, 1999; Roldão, 2015). Conforme o Documento, a BNCC pretende ser um Referencial para as licenciaturas nas universidades brasileiras, determinando conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto para a continuada dos professores, em uma "visão sistêmica", devendo superar as dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade. Na perspectiva de organizar o currículo a partir de competências e habilidades, apresenta uma Matriz de Competências estruturada em três dimensões: do conhecimento profissional; da prática profissional; do engajamento profissional. Os dados preliminares apontam para uma nova dinâmica de formação, ao pretender que os estudantes, ao longo das licenciaturas sejam, obrigatoriamente, avaliados por exames externos; substituir o estágio supervisionado pela residência pedagógica, nos moldes da residência médica; atrelar a formação continuada à evolução funcional ao longo da carreira docente. Sinalizam, também, para criação de

um instituto nacional de formação de professores para centralizar ações de acreditação de cursos, formulação de políticas de avaliação e monitoramento.

Palavras-chave: Base Nacional Comum; Formação de Professores; Educação Básica; Proposta MEC

Abstract

The Brazilian education undergoes specific changes, changing LDB 9394/1996, without an extended debate with the general society, nor with directly interested institutions: schools, training institutions and scientific. The federal government in 2017 approved the National Basic Curricular Base (BNCC) for Basic Education, in 2018 instituted the National Curricular Guidelines for Secondary Education and, on 12-13-2018, the Ministry of Education handed over to the National Education Council) the Proposed Common Base for the Training of Teachers of this level of education, for analysis and opinion with a view to its institutionalization. In continuity with a research that we have been developing since 2018, on the new policy of initial teacher training, in the Brazilian context, we bring as focus the above mentioned proposal, with the objective of knowing its foundations, propositions, possible advances or regression in National Curricular Guidelines for Teacher Training, instituted by the CNE in 2015. It is an exploratory qualitative research with content analysis (Bardin, 1995), considering it to be a proposal. The empirical: legal norms and the theoretical contributions of the training field (Flores, 2003; Freitas, 2004; Gatti and Nunes, 2008; Nóvoa, 1999; Roldão, 2015). According to the document, BNCC intends to be a benchmark for undergraduate degrees in Brazilian universities, determining contents and competences for both initial and continuing teacher training, in a "systemic vision", and overcome the dichotomies between theory and practice, school and university. From the perspective of organizing the curriculum based on skills and abilities, it presents a Matrix of Competences structured in three dimensions: professional knowledge; professional practice; of professional engagement. The preliminary data point to a new dynamics of formation, when pretending that the students, throughout the degrees are, necessarily, evaluated by external examinations; to substitute the supervised internship for the pedagogical residency, in the mold of the medical residency; ment of continuing education to functional evolution throughout the teaching career. They also indicate the creation of a national teacher training institute to centralize course accreditation actions, evaluation and monitoring policy formulation.

Keywords: Common National Base; Teacher training; Basic education; MEC Proposal

Considerações iniciais

O foco principal deste texto é apresentar, de forma exploratória, elementos que constituem os fundamentos, proposições, estratégias da Proposta de Base Nacional Comum para Formação de Professores e os possíveis avanços ou retrocessos em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) instituídas pela Resolução nº 2 de 2015, do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP). Registra-se que as Diretrizes/2015 continuam em vigência, pois, até à escrita deste artigo não foram substituídas, apesar de existirem documentos editados pelo governo

federal, nos anos de 2017 e 2018, que de certa forma vão de encontro ao que este normativo prescreve quanto à formação de professores.

Para dar conta do propósito desta investigação, procuramos nos orientar pela abordagem qualitativa por ser um modelo dialético de análise, que possibilita identificar facetas do objeto investigado e busca captar o significado que as pessoas atribuem aos fatos (Abramowicz, 1996). Da mesma forma, fizemos uso da análise documental (Bardin, 1995) como instrumento necessário para proceder as comparações entre os documentos analisados, a saber, a Nova Proposta de Base Comum Curricular/2018, as DCN/2015, e as inferências feitas pelas autoras a partir desses normativos e do referencial teórico que dá sustentação ao trabalho.

A compreensão de um determinado fenômeno demanda um modelo metodológico de investigação coerente com o que se pretende conhecer, com a representação da realidade social, da visão de história e de práxis implícitas na ação do pesquisador (Pérez Gómez, 1998). Investigar um fenômeno em seu desenvolvimento requer um esforço maior, considerando as possíveis alterações que poderão ocorrer ao longo do processo. É, justamente, neste estágio em que se encontra o fenômeno social aqui analisado. Portanto, os resultados são preliminares, contudo, apontam para uma nova dinâmica de formação docente, ao pretender que os estudantes das licenciaturas, ao longo do seu percurso formativo sejam, obrigatoriamente, avaliados por exames externos. No tocante ao estágio supervisionado, desenvolvido no decorrer do curso, como prescrevem as DCN/2015, deve ser substituído pela residência pedagógica, nos moldes da residência médica. Quanto à formação continuada, esta deverá atrelar-se à evolução funcional na trajetória da carreira docente.

1. Antecedentes: o contexto que arquitetou a Proposta de BNCC da formação de professores

O governo do ex-presidente Michel Temer teve início, interinamente, em 12 de maio de 2016, por razão do acolhimento do pedido de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Com a aprovação desse pedido, pelo Parlamento, Michel Temer se efetiva no cargo a 31 de agosto de 2016, com exercício até 31 de dezembro de 2018. Exatamente, entre interinidade e mandato efetivo, somaram-se dois anos e sete meses, tempo suficiente para o governo proceder várias alterações na educação brasileira.

A primeira alteração aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei 9.394 de 1996, pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementa as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, com o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes da etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos. Em seguida, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, em 22 de dezembro de 2017, pela Resolução do CNE/CP nº 2, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades desse nível de ensino. A referida Resolução traz explícitas referências para a organização de uma nova política de formação de professores, atingindo diretamente o ensino superior, particularmente, as licenciaturas.

Textualmente, a Resolução CNE/CP 2/2017 assim preceitua:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal,

estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (Art. 5º § 1º)

Em seguida à aprovação da BNCC, o governo Temer lançou o Programa de Residência Pedagógica – PRP, que fora instituído pela Portaria nº 38/2018, e lançado pelo Edital nº 06/2018, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação. A CAPES, de acordo a Lei nº 11.502/2007, tem como finalidade, no âmbito da educação básica, induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições (§ 2º do Art. 2º).

Embora a Lei 13.415/2017 tenha previsto as mudanças para o ensino médio, é a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do CNE – Câmara da Educação Básica, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino. Assim, perspectiva substituir o modelo único do currículo do Ensino Médio por um modelo diverso e flexível. Em seu Art. 10 prevê que os currículos sejam compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente. Nessa sintonia, o Art. 11 estabelece que a formação geral se componha por competências e habilidades previstas na BNCC e organize-se por áreas de conhecimento: (i) linguagens e suas tecnologias; (ii) matemática e suas tecnologias; (iii) ciências da natureza e suas tecnologias; e (iv) ciências humanas e sociais aplicadas.

O conjunto de normativos governamentais supracitados, sinalizam para a construção de uma nova política de formação de professores, que o governo Temer não teve tempo suficiente para aprovar, porém, deixou uma proposta de base nacional comum de formação de professores, entregue ao CNE em 13 de dezembro de 2018, para análise e parecer.

2. A Proposta de Base Nacional Comum para Formação de Professores: uma análise documental

Em 13 de dezembro de 2018, prestes a encerrar seu mandato presidencial, o ex-Presidente Michel Temer, através do Ministério da Educação (MEC), enviou ao CNE a proposta de base para a formação de professores, a ser analisada no período de um ano e, posteriormente, aprovada. A nossa análise inicia-se com a seguinte questão: o que quer a proposta de BNCC para a formação de professores?

Segundo o documento, pretende ser um referencial para as licenciaturas nas universidades brasileiras, tendo como objetivo final o "efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional do seu magistério" (Brasil, 2018, p. 9)

O documento reforça a adoção de uma base, justificando-a a partir das exigências contemporâneas postas à educação, assim como, às demandas advindas da BNCC da Educação Básica, prescritas pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, que em seu Art. 17, estabelece a adequação das normas, dos currículos e programas dos cursos de formação no prazo de dois anos, contados a partir de 2017, data de sua publicação.

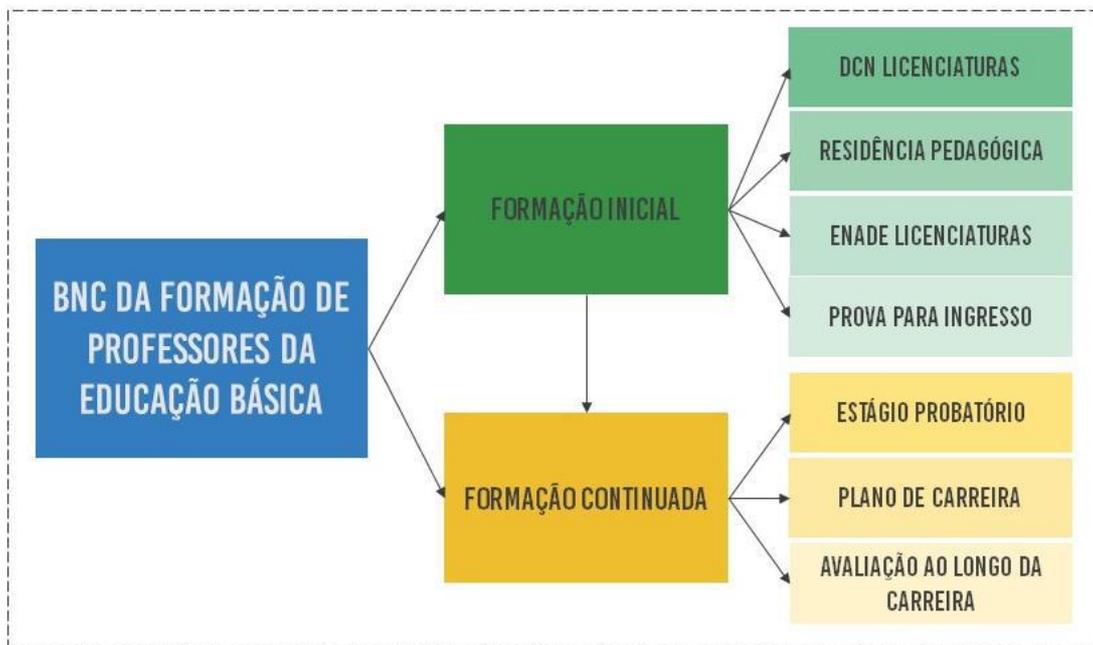
Não é nova a defesa da construção de uma base nacional curricular. Desde o movimento dos educadores, representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que se discute a necessidade e a viabilidade de uma base, considerando a complexa dimensão territorial do país, suas culturas, seus contextos e seus cursos de formação.

Porém, a base defendida pelos educadores não coaduna com a que está sendo proposta que, salvo juízo, parece pretender transformá-la em um instrumento de controle da formação de professores. Contrariamente, como evidencia Freitas (2004, p. 108), [a base] “é concebida como forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, diante da imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação”.

De acordo com o documento, a BNCC deve orientar as diferentes formas de habilitação para a docência nas etapas e modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nessa mesma linha de prescrições, assevera

A BNCC [de formação de professores] deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a articulação e coordenação nacional de políticas e de ações educacionais, especialmente, entre outras, quanto a formação inicial e continuada de professores, objetivando o desenvolvimento da oferta de Educação Básica de qualidade. (Brasil, 2018, pp. 8-9)

Além disso, a Base vai determinar conteúdos e competências tanto para a formação inicial (curso de licenciatura) quanto para a formação continuada dos professores, em uma "visão sistêmica", por entender que a formação de professores só poderá ocorrer dessa forma, e que “abranja não só interlocutores ligados à formação e atuação dos docentes, mas todas as políticas de formação” (Brasil, 2018, p. 29). Vide fluxograma abaixo retirado do documento (p. 29).



A formação sistêmica está prevista no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, sancionado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê a formação inicial, ingresso na carreira, formação continuada, plano de carreira e salários. O PNE, na visão de Saviani (2014, p. 6), “é o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira”. O Plano vigente é composto de 20 metas e 254 estratégias, que tem alcance e limites na atual conjuntura política do país. Sucintamente, apresentamos as metas que contemplam a visão sistêmica de formação: Meta

13 propõe ampliar a proporção de mestres e doutores no ensino superior para 75%, sendo no mínimo, 35% doutores; Meta 15 visa a garantir no prazo de 1 ano de vigência do PNE, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, adquirida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; Meta 16 propõe assegurar formação em nível pós-graduação a 50% dos professores da educação básica até o ano de 2024; e a Meta 18 busca assegurar, no prazo de dois anos, planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. Para a educação básica a referência será o piso salarial nacional estipulado em lei, pelo governo federal.

A formação inicial, nos termos do documento, deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade. A justificativa apresentada parte de uma crítica aos cursos de licenciatura oferecidos no país, que são qualificados como extremamente teóricos; que não respondem às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC da Educação Básica; que a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos são pouco valorizadas (idem).

Roldão (2015) fala dos equívocos da relação prática-teoria na formação de professores e destaca a tensão estruturante com relação ao conhecimento profissional dos docentes entre “saber prático” ou em oposição o “saber teorizador de uma prática”. A autora clarifica a ideia citando a si própria, em publicação de 2007.

Importa distinguir, contudo, no uso dos termos teórico e prático, os limites com que aqui os abordamos. Trata-se, em ambos os casos, da possibilidade de uma dupla aproximação, já que podemos nos referir: 1) ao saber teórico produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar, ou 2) ao conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelos actores na prática de ensinar (que não exclui a anterior, mas a utiliza noutra sede). Por seu lado, ao referenciar o conhecimento dito ‘prático’, podemos designar: a) o “saber-fazer” apenas (resultando num praticismo ou num tecnicismo simplista), ou pelo contrário, b) o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz. Em ambos os conceitos, é a segunda opção a que aqui adoptamos e procuraremos discutir. (Roldão, 2015, p. 163)

Estudos de Gatti e Nunes (2008) realizados em vários cursos de formação de professores, dentre eles o curso de pedagogia na modalidade presencial, em todas as regiões do território brasileiro, constataram que os currículos desses cursos apresentam uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso; não há articulações curriculares entre as disciplinas; há uma predominância de aspectos teóricos, mas pouca possibilidade de práticas educacionais; o estudo dos conteúdos de ensino em muitas instituições formadoras está diluído nas metodologias; as disciplinas destinadas à formação profissional específica ocupam apenas 30% da matriz curricular do curso, enquanto as destinadas à outras matérias respondem por 70%; as ementas das disciplinas revelam um comprometimento da relação teoria-prática. E o curioso, “a escola enquanto instituição social de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de carácter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (Gatti e Nunes, 2008, p. 69).

Tanto a literatura nacional como a internacional (Almeida, 2012; Imbernón, 2002 e 2016; Gimeno Sacristán, 1999; Nóvoa, 1999) tem destacado a importância da formação de professores para implementar as reformas educacionais, assim como, na orientação/mediação dos processos

de aprendizagem dos educandos. Concordamos que as mudanças do mundo moderno assim como as demandas que são postas à escola estão a exigir dos professores uma formação com base científica sólida, que lhe garanta apropriação do “conhecimento pedagógico e didático fundamentado” (Flores, 2003, p. 128), para melhor atuação no chão da sala de aula, marcado por heterogeneidade e complexidade. Thurler (1994) citado por (Almeida, 2006, p. 180) afirma que “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela, do que dela fizerem e da maneira como eles conseguirem construí-la ativamente”. Daí a importância de os professores serem ouvidos em qualquer processo de mudança da educação, particularmente, quando diz respeito à sua formação.

No tocante à Residência Pedagógica (RP), esta deverá substituir o estágio convencional que é realizado nas licenciaturas. No entendimento dos elaboradores da proposta, da forma como está sendo desenvolvido “o estágio ou não é realizado de forma adequada ou está totalmente desvinculado dos conteúdos curriculares e da prática profissional”. (Brasil, 2018, p. 33). Para tanto, a RP “deve possuir características de intencionalidade, estruturação, supervisão e continuidade que a tornem diferente do estágio tal como vem sendo realizado” (p. 34). Com este propósito, “cada centro, núcleo, faculdade ou outra instituição educacional formadora deverá ter associada ou conveniada uma ou mais escolas de educação básica para as atividades de residência pedagógica para todos os alunos de licenciatura” (p. 34). Vale registrar, que o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura é normatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais regulamentadas pela Resolução nº 2/2015, do CNE/CP, que prevêem das 3.200 horas totais dos cursos, 400 horas dedicadas a práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do percurso de formação; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica¹; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses dos estudantes. Neste formato, o futuro professor tem contato com a escola e começa suas vivências práticas no início do curso, com o acompanhamento da universidade e da escola que o recebe.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que é utilizado para avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, passará a ser obrigatório e adequado à nova matriz de competências apresentada no Documento, e terá várias funcionalidades: poderá permitir ao licenciado atuar como professor em uma escola de ensino básico ou possa disputar vagas de professor em escola pública; ser realizado durante ou depois da conclusão; servir como ingresso na carreira, pois sua aprovação pode ter validade de cinco anos; o exame pode servir ainda como parte do ingresso em concursos públicos.

A propósito, o jornal *O Estadão*, edição de 22 de dezembro de 2018, destaca pontos do Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), reprovando o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia o ensino superior brasileiro, por fragilidades na concepção, elaboração, objetivos e resultados obtidos. Conforme o Jornal, a OCDE recomendou ao MEC, avaliar a manutenção do exame, considerando ser questionável se a qualidade e a utilidade dos resultados dele advindos justificam o gasto de dinheiro público investido na sua realização. Com base neste questionamento da OCDE, também indagamos, o ENADE dará conta de atender a todas as demandas previstas na proposta de base para a formação de professores, conforme exposto acima? Importante acompanharmos a análise que está a fazer o CNE, no tocante à Proposta da BNCC da formação, e se o ENADE será mantido ou não.

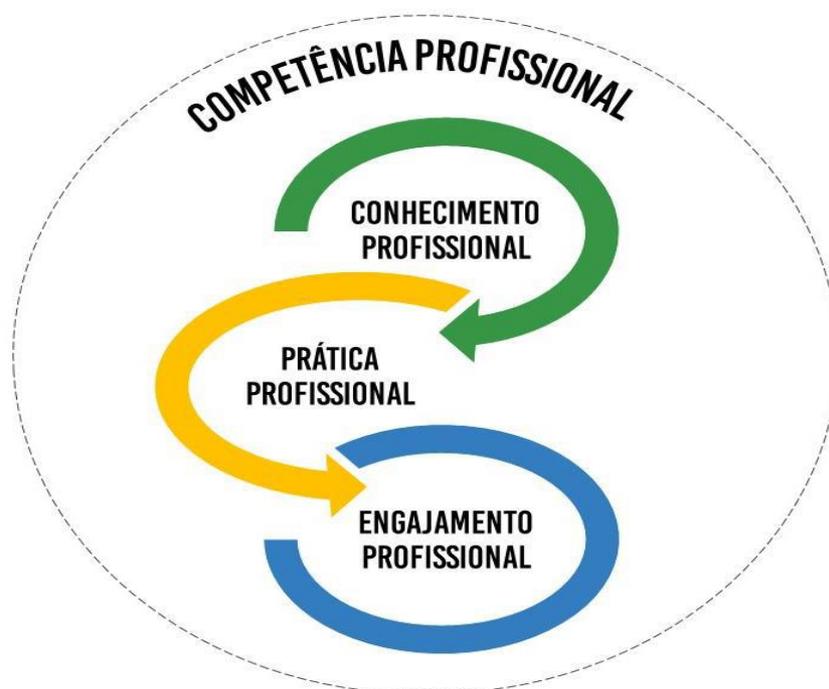
¹ A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano e o Ensino Médio.

Compondo o segundo bloco de itens que estruturam a formação de professores, dentro da visão sistêmica proposta pelo documento, temos a formação continuada que deve ser parte das políticas para o fortalecimento e profissionalização dos trabalhadores da educação básica e estar atrelada à evolução funcional ao longo da carreira do docente. Nessa perspectiva, a cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliações, titulação e desempenho.

A formação continuada será de responsabilidade das secretarias de educação (estaduais, distrital e municipais), promovida dentro da própria escola do professor; dentro das respectivas redes de ensino, por meio de cursos, eventos e atividades de trocas de experiências e ações formativas; no ambiente externo, como o incentivo à participação em congressos e outros eventos acadêmicos, além de cursos de pós-graduação em instituições de ensino.

A formação continuada deve ser um critério para ascensão do professor na carreira, e os estados e municípios devem fazer uso da matriz de competência para avaliar o desempenho dos professores. "As competências são entendidas como organizadoras dos conteúdos curriculares a serem trabalhadas nas instituições de ensino". Deve permitir que as avaliações sejam mais objetivas, pautadas em habilidades e competências comprovadas ao longo da carreira" (p. 40).

O Documento destaca 3 dimensões que compõem a competência profissional, a saber: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional. Essas competências devem se articular e interagir entre si para a composição da competência profissional. Imagem retirada do Documento (Brasil, 2018, p. 49).



Em síntese, na dimensão do conhecimento profissional, espera-se que o professor domine os conteúdos e saiba como ensiná-los; demonstre conhecimento sobre os alunos e como eles aprendam; reconheçam os contextos, a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

Na dimensão da prática profissional deverá planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; saiba criar e gerir ambientes de aprendizagem; avaliar a aprendizagem e o ensino e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades.

Quanto a dimensão do engajamento profissional, o professor deverá comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e, engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade.

A partir de toda a análise realizada por este estudo, extraímos as pretendidas mudanças, que escrutinamos do Documento com o nosso olhar de investigadoras, apresentados em síntese, para melhor visualização dos leitores deste texto:

- a criação de um instituto nacional de formação de professores para centralizar ações de acreditação de cursos, formulação de políticas de avaliação e monitoramento;
- a substituição das horas de estágio por uma residência pedagógica, desde o primeiro semestre do curso;
- a aplicação anual do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para as licenciaturas, que seja obrigatório para que o estudante possa dar aulas;
- a criação de um estágio probatório para professores novatos, sob a mentoria paga de professores mais experientes;
- a redefinição da formação continuada no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência;
- a instituição de avaliações ao longo da carreira docente;
- a atualização das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e de pedagogia pelo CNE.

Considerações finais

A nossa intenção neste trabalho foi apresentar, de forma exploratória e documental, a Proposta de Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores, enviada pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, no final de 2018, para análise e parecer no período de um ano. Como investigadoras desse campo de conhecimento – formação de professores –, temos interesse em acompanhar e analisar as políticas, propostas e práticas que a ele se referem.

No cotejamento da Proposta percebemos que vários dos aspectos apontados são matérias instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente, em vigor desde o ano de 2015, consideradas de grande avanço no que diz respeito ao alargamento da concepção de docência, da unidade teoria-prática, da formação na perspectiva sócio-histórica e da autonomia das instituições formadoras. Parece um contrassenso, enquanto os sistemas educacionais europeus têm avançado na lógica da flexibilização curricular, o Brasil vai na contramão na imposição de uma BNCC que retira da escola e dos professores a autonomia de gerir os processos e práticas formativas (Guedes, 2018).

Acompanharemos, atentamente, a análise da Proposta pelo Conselho Nacional de Educação na esperança que as instituições formadoras, a Educação Básica, lócus de atuação dos

futuros professores, as instituições científicas e a sociedade civil sejam convidadas para uma escuta sensível e participação efetiva na elaboração do texto final da BNCC para formação de professores.

Referências bibliográficas:

- Abramowicz, M. (2001). A importância dos grupos de formação reflexiva no interior dos cursos universitários. In Castanho, S.; Castanho, M. E. (Orgs.), *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (pp. 137-142). Campinas, SP: Papyrus.
- Almeida, M. I. de (2012). *Formação do professor do ensino superior: Desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, M. I. de. (2006). Apontamentos a respeito da formação de professores. In Barbosa, R. L. L. (Org.), *Formação de educadores: Artes e técnicas – ciências e políticas* (p. 177-188). São Paulo: UNESP.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil, Ministério da Educação (2018). Secretaria de Educação Básica, 13 de dezembro. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Versão Preliminar. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação (2018). *Resolução CNE/CEB nº 3*, de 21 de novembro. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF.
- Brasil, CAPES. (2018). *Edital nº 06*, de 03 de março. Lança o Programa de Residência Pedagógica.
- Brasil, CAPES. (2018). *Portaria 38*, de 28 de fevereiro. Institui o Programa de Residência Pedagógica.
- Brasil, (2017). *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2*, de 01 de julho. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Brasil, (1996). *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 23 de dezembro.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Morgado, M. C., Pacheco, J. A., Evangelista, M. O. (Orgs.), *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Freitas, H. C. L. de (2004). Novas políticas de formação: Da concepção negada à concepção consentida. In Barbosa, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 89-115). São Paulo: UNESP.
- Gamboa, S. S. (2007). *Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. (2008). *Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos*. Relatório final. Volume 1: Pedagogia. Volume 2: Estudo dos Cursos de Licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. São

Paulo. Disponível em <http://www.fcc.org.br/destaque/formProfEnsinoFundamental/index.html>

Guedes, M. Q. (2018). Políticas de formação de professores no Brasil: Nuances do programa de residência pedagógica. In *Livro de Resumos do I CAFTe*. ISBN 978-989-8471-31-4. Porto; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Imbernon, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: Uma mudança necessária*. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez.

Imbernon, F. (2002). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Palhares, I. (2018). *Relatório da OCDE reprova exame brasileiro que avalia ensino superior*. Jornal O Estado de São Paulo. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatorio-da-ocde-reprova-exame-brasileiro-que-avalia-ensino-superior,70002655128>

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro*. Lisboa: Educa.

Pérez Gómez, A. I. (1998). Compreender o ensino na escola: Modelos metodológicos de investigação educativa (1998). In Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino* (pp. 99-117). Tradução de Ernani F. da F. R. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

Roldão, M. Do C. (2015). Formação de professores e construção do conhecimento profissional docente, currículo, didática e supervisão. In Morgado, J. C.; Mendes, G. M. L.; Moreira, A. F.; Pacheco, J. A. *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros* (pp. 155-167). Santo Tirso: De Facto Editores.

Saviani, D. (2014). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Suplemento ao livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. São Paulo: Autores Associados.

Análise de recorte da produção científica nacional em torno do conceito de condição docente

Michelline da Silva Nogueira

Universidade Estadual do Ceará

silvanoqueira201913@gmail.com

Maria Marina Dias Cavalcante

Universidade Estadual do Ceará

maria.marina@uece.br

José Pedro Guimarães da Silva

Universidade Estadual do Ceará

pedro.guimaraes@uece.br

Resumo

O atual contexto brasileiro nos remete a pensar a temática da condição docente que na visão de Teixeira (2007) pode ser entendida tanto como o conjunto de realidades vivenciadas, num dado momento e contexto pelos professores, enquanto sujeitos sociais quanto as situações vivenciadas pelo sujeito que o levam a tornar-se professor. Desse modo, levando em conta o primeiro sentido atribuído ao conceito, considera-se as dimensões profissional e pessoal do professor e seus espaços de vida e trabalho, que muitas vezes se interpenetram dada a multiplicidade de atribuições que caracterizam o trabalho docente. Em complemento, Moriyón (2003) aponta para aspectos muito importantes a serem considerados sobre a condição docente, que dizem respeito ao estatuto social, exigências formativas, remuneração e condições de trabalho dos professores dos diversos níveis de ensino. Nessa direção o objetivo do estudo é analisar parte da produção científica brasileira que aborda o conceito de condição docente. A pesquisa em tela é bibliográfica, do tipo estado da questão, que pode direcionar o pesquisador a encontrar pesquisas correlatas ao seu objeto de estudo. Os dados foram obtidos através da pesquisa em portais acadêmicos de artigos, teses e dissertações, por meio da elaboração de descritores (condição docente/condição de trabalho), que deveriam estar presentes no título e/ou resumo do trabalho e critério de inclusão, que incluiria apenas trabalhos que estavam circunscritos no contexto da educação básica. Nesse sentido, encontramos 14 trabalhos, dos quais 12 enquadravam-se no critério de inclusão. A análise dos dados nos permitiu constatar a predominância do uso do descritor no sentido da caracterização das condições de trabalho docente, e em menor número no sentido das condições que fazem um sujeito tornar-se docente. Entretanto, os dois sentidos atribuídos ao descritor não são excludentes, sendo perfeitamente admitidos numa mesma pesquisa. Por fim,

identificamos um autor como uma importante referência sobre o descritor condição docente, pois o mesmo aparece com uma frequência de aproximadamente 25% sobre o total de pesquisas encontradas.

Palavras-chave: Estado da Questão; Condição Docente; Trabalho Docente; Formação Docente

Abstract

The current Brazilian context reminds us of the theme of the teaching condition that Teixeira's (2007) vision can be understood as the set of realities experienced, at a given moment and context by teachers, as social subjects as the situations experienced by the subject who led him to become a teacher. Thus, taking into account the first meaning attributed to the concept, we consider the professional and personal dimensions of the teacher and their spaces of life and work, which often interpenetrate given the multiplicity of attributions that characterize the teaching work. In addition, Moriyón (2003) points to very important aspects to be considered regarding the teaching condition, which relate to the social status, training requirements, remuneration and working conditions of teachers of different levels of education. In this direction the objective of the study is to analyze part of the Brazilian scientific production that approaches the concept of teaching condition. On-screen research is a bibliographical, state-of-the-art, type that can direct the researcher to find research correlated with his or her subject matter. The data were obtained through the research in academic portals of articles, theses and dissertations, through the elaboration of descriptors (teaching condition / work condition), which should be present in the title and / or summary of the study and inclusion criteria, which would only include work that was circumscribed in the context of basic education. In this sense, we found 14 papers, of which 12 were included in the inclusion criterion. The analysis of the data allowed us to verify the predominance of the use of the descriptor in the sense of the characterization of the working conditions of the teacher, and in a smaller number in the sense of the conditions that make a subject to become a teacher. However, the two meanings attributed to the descriptor are not exclusive, being perfectly possible to be admitted in the same research. Finally, we identify an author as an important reference on the descriptor teaching condition, since it appears with a frequency of about 25% on the total of searches found.

Keywords: State of the Question; Teaching Condition; Teaching Work; Teacher Training

Introdução

No processo de pesquisa, ainda em curso, do nosso objeto de estudo no curso de Doutorado, que remete a influência do território na condição docente de professores da educação básica, num primeiro momento, sentimos a necessidade de tomar conhecimento acerca da produção científica atual sobre o tema a ser pesquisado. Assim, para tal propósito, elegemos o método de revisão bibliográfica para a partir da leitura e análise de teses, dissertações e artigos, conhecer a situação da produção científica sobre a temática que estamos a investigar, com o propósito de produzir uma pesquisa inovadora, que possa contribuir com o avanço científico.

Para lograr tal objetivo, concordamos com o alerta de Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), no qual o pesquisador deve conhecer bem a literatura e o tema a ser pesquisado, além de possuir a habilidade de interpretar e relacionar os estudos encontrados, de modo a escrever uma boa síntese (ou narrativa). Em adição, para além de nossa intenção em conhecer a situação da produção científica nacional acerca do conceito da condição docente para subsidiar nossa investigação no Doutorado, entendemos que frente ao atual contexto da educação brasileira, mais especificamente, no que trata das lacunas da formação e trabalho docentes, também se faz importante o estudo deste tema.

Assim, sem a intenção de nos aprofundarmos nesta discussão, justificamos a importância de conhecer o quadro da condição docente brasileira, através das pesquisas, muito pelo posicionamento de Arroyo (2015) no qual questiona o fato dos programas de formação de professores não aprofundarem pesquisas sobre o trabalho e condição docente, defendendo assim o direito dos futuros professores conhecerem os trabalhos desqualificadores a que são submetidos, coadunando com o processo gradual de proletarização do trabalho docente.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa conta com o apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), cujo objetivo é analisar recorte da produção científica nacional relacionada ao conceito de condição docente. Nesta direção, abordamos a temática supracitada orientada pelo seguinte questionamento: qual a importância de conhecer parte da produção científica nacional relacionada ao conceito de condição docente?

Breves considerações sobre o conceito de condição docente

No que toca ao trabalho docente, fundamentando-nos em autores como Contreras (2012) e Imbernón (2011) que circunscrevem o trabalho docente numa perspectiva dialética, no qual não se pode conceber os fins do trabalho docente, apenas com base em fatos apreensíveis da sala de aula, mas pela conjugação de condicionantes pessoais, laborais, culturais, sociais e históricos. Desse modo, a condição docente, num dos sentidos empregados usualmente para este conceito, exprime o conjunto de realidades vivenciadas, num dado momento e contexto pelos professores como sujeitos sociais (Teixeira, 2007). Assim, consideram-se as dimensões profissional e pessoal do professor e seus espaços de vida e trabalho, que muitas vezes se interpenetram dada a multiplicidade de atribuições que caracteriza o trabalho docente.

No dizer de Tardif e Lessard (2009) o trabalho docente pode ser considerado sob dois pontos de vista: o administrativo que diz respeito basicamente as suas atribuições dentro da organização do trabalho pedagógico e sob o ponto de vista das exigências reais do trabalho cotidiano, que muitas vezes exigem do professor mais investimento subjetivo e tempo, que usualmente concorrem com o tempo de vida pessoal do docente.

Moriyón (2003) aponta para questões muito importantes a serem consideradas sobre a condição docente, que dizem respeito ao estatuto social, exigências formativas, remuneração e condições de trabalho dos professores dos diversos níveis de ensino. Ao explanar a condição de cada categoria de professores, o autor chama a atenção para o paradoxo existente entre os professores da educação infantil e do ensino superior. Em relação aos primeiros, ressalta que no imaginário social estes docentes estão imbuídos, principalmente dos cuidados empreendidos com as crianças muito pequenas, atuando pouco na área do desenvolvimento cognitivo delas, o que não condiz com a realidade destes profissionais, considerando este último aspecto.

Em oposição, os professores do ensino superior, possuem o maior prestígio social entre os docentes, as melhores condições de trabalho e muitas vezes empregam maior tempo em outras atribuições como pesquisa, em relação as atividades de ensino. Por fim, constata que o prestígio social da categoria docente é inversamente proporcional à sua importância para o desenvolvimento dos estudantes, quando ressalta que:

El salario y el prestigio social del puesto de trabajo docente es inversamente proporcional a su importancia educativa, medida está en términos del impacto que tiene sobre el desarrollo de los estudiantes con los que trabaja. La incidencia del profesorado de infantil y primaria sobre la maduración evolutiva de sus estudiantes es muy superior a la que ejercen los docentes de edades posteriores; sin embargo, su salario y su estatus es proporcionalmente inferior. (Ibidem, p. 90)

Fanfani (2005), cuja obra de referência analisou muitos aspectos da condição docente de professores da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, aponta algumas considerações gerais como a progressiva deterioração das recompensas materiais e simbólicas associadas com a atividade docente, podendo estas gerar impactos no plano das subjetividades e das práticas individuais dos docentes.

Por sua vez, esse quadro pode provocar reações defensivas desde a conformação, imobilismo, passividade até formas mais ativas de luta e ativismo profissional. Sobre estas reações, vale destacar que a qualidade das atividades desempenhadas pelos docentes é diretamente afetada, sejam as atividades circunscritas a dimensão da profissionalidade quanto as relacionadas ao profissionalismo.

Metodologia

Este estudo utiliza a abordagem qualitativa e o método de revisão bibliográfica para o processo de produção de dados. Nossa escolha pela abordagem qualitativa se deve a natureza descritiva e indutiva da análise dos dados, em contraponto a quaisquer análises de natureza estatística. Em consequência, a escolha do método de revisão bibliográfica do tipo “estado da questão”, como o nome sugere, remete a uma “busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica [...] próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais (Nóbrega-Therrien & Therrien, 2004, p. 34).

Sendo assim, como nosso primeiro procedimento da pesquisa bibliográfica do tipo “Estado da Questão”, procuramos trabalhos acadêmicos de temática semelhantes à minha na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na biblioteca digital da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados na pesquisa bibliográfica foram: “condição docente” e sua correlato “condição de trabalho”, extraídos do título da pesquisa do doutorado, com e sem a utilização de aspas.

Os parâmetros utilizados na pesquisa da BDTD, realizada em outubro de 2017 foram: não estabelecer recorte temporal e apresentar algum dos descritores no título e/ou resumo. Do mesmo modo, os parâmetros utilizados na pesquisa de artigos do Portal de Periódicos da CAPES, também realizada em outubro de 2017 foram: não incluir marco temporal, selecionar a Base de Dados “SciELO Brasil” e apresentar algum dos descritores no título e/ou resumo. Em relação, ao procedimento de busca adotado no portal da ANPED e realizado em fevereiro de 2018, foi acessar

a biblioteca digital, digitar os descritores, sem nenhum tipo de filtro e selecionar os artigos que apresentavam algum dos descritores no título.

Por fim, informamos que não empregamos nenhum recorte temporal, em virtude de não encontrarmos muitos resultados para os descritores em buscas anteriores relativas a este mesmo estudo. O critério de inclusão utilizado foi validar apenas os estudos que abordassem a condição docente de professores da educação básica.

Resultados

Os dados obtidos da pesquisa nos portais acadêmicos consistiram em 14 trabalhos que apresentaram os descritores no título ou resumo, dos quais 4 artigos emergiram do portal de periódicos da CAPES, 2 artigos da biblioteca digital da ANPED e 8 dissertações e teses da BDTD, que foram publicadas no período compreendido entre 2005 e 2016. Após a obediência ao critério de inclusão, ou seja, trabalhos circunscritos no contexto da educação básica, foram validados 12 trabalhos que serão sucintamente pontuados dada a limitação deste espaço de escrita.

Analisando estas publicações, percebemos dois sentidos empregados para o descritor, que estão citados no trabalho de Teixeira (2007, p. 429), encontrado no portal de periódicos da CAPES: “nos servimos do vocábulo nestes dois sentidos: do que funda ou do que cria (aquilo que dá origem, instaura) e, também referindo-se a um estado, a um conjunto de realidades ou a situação de um homem na vida social”. Assim, de igual modo, percebemos que alguns trabalhos descritos a seguir utilizaram o descritor “condição docente” no sentido das condições de trabalho dos professores e outros no que diz respeito as condições que levaram os sujeitos a tornarem-se professores.

Do ponto de vista operacional, no que tange ao descritor condição docente/condição de trabalho, emergiram quatro artigos no portal de periódicos CAPES, dois artigos na ANPED e oito dissertações e teses. Entre os artigos encontrados no portal de periódicos da CAPES, destacamos o trabalho de Teixeira (2007), que procura abordar a condição docente do ponto de vista conceitual e que se constituiu como referência importante para minha questão de doutoramento. Some-se a isto o artigo de Souto (2016), que analisa o abandono do magistério de licenciados em Matemática e aponta, por meio de Fanfani (2005), como situações problemáticas para analisar a condição docente: as relacionadas com o “ensinar”, com as relações interpessoais (com os pais de alunos, colegas, entre outros) e com as condições de trabalho.

Já a pesquisa de Hypólito (2015), ao analisar as condições de trabalho docente, no atual plano nacional de educação, afirma ser imprescindível melhorar as condições de trabalho, no intuito de revigorar o trabalho docente há muito precarizado. Essa recomendação, segundo o autor, é um fator importante no caminho para alcançar indicadores educacionais de países desenvolvidos. Finalizando os achados do portal de periódicos da CAPES, o artigo de Borges (2012) descreve a estratégia da utilização de filmes comerciais para auxiliar professoras a refletirem sobre sua condição docente. Entre outras conclusões, o artigo destaca os significados da docência e da vida pessoal das professoras, bem como as diferenças entre as atividades docentes e as representações da mídia. Esta frequentemente representa o professor, como um indivíduo abnegado, vocacional, que se dedica quase integralmente ao seu trabalho.

No que concerne aos resultados da ANPED, o artigo de Dias (2009) aborda o processo de profissionalização dos professores secundários no período de 1931 a 1946, por meio das políticas públicas implementadas na época. A autora, através da análise de uma série de documentos normativos com outros documentos historiográficos, à luz do referencial teórico, identifica no

processo de profissionalização docente da época uma relação dialética entre o sacerdócio, e o nacionalismo missionário. Assim, a missão do professorado era formar os jovens nos moldes de um nacionalismo missionário, mas que dada sua importante função social e política não eram remunerados de acordo com tal importância, desse modo satisfazendo os interesses do setor educacional privado.

Por sua vez, o artigo de Araújo (2007) objetiva tratar da questão do corpo humano na condição docente. A autora destaca a lacuna existente sobre o corpo humano nos estudos sobre professores e objetiva na pesquisa identificar o que os docentes consideram como exigências e atributos corporais requeridos de seus corpos no desempenho de seu trabalho. Nesse sentido, os professores consideram como exigências do seu corpo a aparência, a cobrança das escolas de certos exames de saúde e as discriminações por causa da forma do corpo, entre outras. Por fim, entre outras conclusões, o estudo aponta que exerce grande influência sobre os corpos dos professores, fatores relativos a precarização do trabalho docente, que podem desencadear doenças laborais.

Reportando-nos aos resultados encontrados na pesquisa de teses e dissertações, que contempla oito trabalhos ao todo, identificamos que duas dissertações não se enquadram no critério de inclusão. A dissertação de Pereira (2013) trata da condição docente/condições de trabalho de professores universitários do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Ceará, enquanto a de Chenet (2007) aborda a condição docente de três gerações de professores formadores (universitários) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Por outro lado, duas dissertações focam seus objetivos para a investigação das condições de trabalho de docentes temporários do ensino fundamental de Fortaleza (Ferreira, 2016) e de professores formadores de um curso de nível médio profissional na área de educação (Almeida, 2014). Sendo assim, o primeiro estudo aponta para o baixo alcance das políticas públicas e de gestão da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza, no atendimento às condições de trabalho dos professores temporários da rede. Desse modo, as narrativas dos sujeitos apontam para processos de sofrimento psíquico e adoecimento laboral, em decorrência da precarização das condições de trabalho desse grupo de docentes.

Dentro desta perspectiva, a dissertação de Almeida (2014) apresenta um panorama das condições de trabalho de docentes da região do Oeste do Paraná, comparado com outros estudos semelhantes realizados em outras regiões do país. As conclusões não apontam distanciamentos entre as condições de trabalho dos professores do Oeste do Paraná com os de outras regiões do país, pois as condições de trabalho são marcadas por ausência de materiais e espaços, trabalho excessivo, má-remuneração e comprometimento dos espaços da vida pessoal e profissional. Por fim, os dois estudos (Ferreira, 2016; Almeida, 2014) apontam a presença de significativo percentual de professores temporários, nas redes de ensino pesquisadas.

Acrescentamos também, as dissertações de Leal (2007) e Basílio (2010), que abordam o descritor condição docente no sentido de condições de trabalho. O primeiro trabalho citado, discute as representações de si de três professoras dos anos iniciais, procurando aproximações com a condição docente e a dissertação de Basílio (2010) estuda, a partir de uma perspectiva histórica e estatística a construção da condição docente na escola pública Paulista no período de 1974 a 2009, focando no mecanismo de seleção dos professores, bem como no processo de inserção destes na rede de ensino paulista.

Para terminar, destacamos duas dissertações que abordaram o descritor condição docente no sentido dos determinantes que fazem um sujeito se tornar professor. Desse modo, achamos as dissertações de Silva (2011) e Fraga (2008) que contam, respectivamente com professores da educação infantil e de educação física, como sujeitos das pesquisas. O trabalho de Silva (2011) adota uma concepção sócio-histórica da condição docente, amparando-se em Arroyo (2007) e outros autores, que consideram a condição docente como o modo de ser e viver à docência, por sua vez construída na relação identitária pessoal/profissional, que se efetiva nos diferentes espaços sociais.

No que concerne a dissertação de Fraga (2008), apoiando-se em Teixeira (2007) entende a condição docente como as situações vivenciadas pelo sujeito que o levam a tornar-se professor, que, no entanto, não estão apenas limitadas ao contexto formal da educação. Metodologicamente, utiliza as narrativas de episódios vividos, no intuito de realizar com os docentes da pesquisa, o movimento de “dentro para fora” e procurar compreender a construção de suas condições docentes.

Considerações finais

Respondendo ao objetivo do estudo – analisar recorte da produção científica nacional relacionada ao conceito de condição docente – e mais precisamente segundo a análise dos dados, podemos fazer algumas constatações da pesquisa sobre o descritor “condição docente”, quanto aos seus resultados. A primeira consiste na predominância do uso do descritor no sentido das condições de trabalho docente, e em menor número no sentido das condições que fazem um sujeito tornar-se docente. Entretanto, os dois sentidos atribuídos ao descritor não são excludentes, sendo perfeitamente admitidos numa mesma pesquisa. Por outro lado, a análise do conjunto das pesquisas encontradas para este descritor indica muito fortemente a relação entre o conceito da condição docente e as condições de trabalho dos professores da educação básica, destacando um quadro geral de precarização e seus efeitos no reconhecimento social e profissional, nas relações interpessoais, no adoecimento do corpo e da mente desses profissionais. Por fim, identificamos Fanfani (2005) como uma importante referência sobre o descritor condição docente, pois o mesmo aparece com uma frequência de cerca de 25% sobre o total de pesquisas encontradas.

Referências bibliográficas:

- Almeida, M. A. S. (2014). A condição de trabalho dos professores na região oeste do Paraná, na perspectiva dos docentes que atuam no curso de formação de docentes – integrado em nível médio (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Oeste de Paraná, Foz do Iguaçu, PR, Brasil.
- Araújo, M. (2007). O corpo na condição docente: exigências e atributos. *Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambú, MG, Brasil, 30.
- Arroyo, M. G. (2015). Tensões na condição e no trabalho docente: tensões na formação. *Movimento – Revista de Educação*, 2(2), 1-34.
- Basilio, J. R. (2010). *Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

- Borges, F. T. (2012). A professora que vemos nos filmes: Construção identitária e significados da docência. *Caderno CEDES*, 32(88), 303-317.
- Chenet, N. (2007). *A condição docente no olhar de três gerações de professores formadores* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Dias, A. (2009). Entre a posição de apóstolo e a condição de trabalhador: a profissionalização do magistério de ensino secundário (1931-1946). *Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambú, MG, Brasil, 32.
- Fanfani, E. T. (2005). *La condición docente: Análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraga, R. D. (2008). *Os/as professores/as de educação física e sua condição docente: aprendizagens e sentidos da profissão* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Ferreira, G. S. (2016). *A condição de trabalho do professor temporário da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE* (Dissertação de mestrado) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil.
- Hypolito, A. L. M. (2015). Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: Valorização, formação e condições de trabalho. *Caderno CEDES*, 35(97), 517-534.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Leal, B. P. (2007). *Três auto-imagens de professoras dos anos iniciais da rede municipal de Santa Maria: Aproximações da condição docente* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Moriyón, F. G. (2003). La condición docente y la calidad de la Educación. *Tarbiya – Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 87-110.
- Nóbrega-Therrien, S. M., & Therrien, J. (2010). O estado da questão: Aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. En: Farias, I. S., Nunes, J. B. C., Nóbrega-Therrien, S. M. (Coord.), *Pesquisa científica para iniciantes: Caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE.
- Pereira, A. S. (2013). *A condição docente: Um estudo das condições de trabalho dos professores do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Silva, E. B. T. (2011). *Condição docente na educação infantil: Representações do presente* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Souto, R. M. A. (2016). Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: Reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 1077-1092.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

- Teixeira, I. A. C. (2007). Da condição docente: Primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, 28(99), 426-443.
- Therrien, J., & Nóbrega-Therrien, S. (2004). Os trabalhos científicos e o estado da questão: Reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 15(30), 33-51.

Formação de professores alfabetizadores e as necessidades formativas

Michelline da Silva Nogueira

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UECE

michellinequeiroz81@gmail.com

Maria Marina Dias Cavalcante

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UECE

maria.marina@uece.br

André Leandro dos Santos Pereira

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UECE

andre.leandro2019@gmail.com

Resumo

A inserção do trabalho no tema central do presente evento nos remete a pensar como se insere a formação de professores alfabetizadores e suas necessidades formativas no Estado do Ceará localizado no nordeste do Brasil. Somos convictos de que tais caminhos não podem prescindir da dimensão política da formação sem a qual as instituições, não terão sentido para o ato do ensinar e do aprender em qualquer nível de ensino. Nesse sentido temos como objetivo compreender como vem se dando a formação de professores alfabetizadores para os anos iniciais do ensino fundamental no âmbito do curso de pedagogia da Universidade estadual do Ceará – UECE – Campus Itaperi. Por conta da natureza do objeto, o presente estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, apoiada no método de pesquisa bibliográfico com base na análise documental. Trata-se de uma lente de análise do processo de aprendizagem do professor alfabetizador a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso - PPPC/ UECE. Como referencial teórico adotamos Franco (2003), Pimenta (2008), Saviani (2009), Freire (1996). A investigação apontou que: a formação de professores alfabetizadores necessita de melhorias nos processos de construção da práxis; sugere uma reflexão em torno de uma estrutura acadêmica que contribua para a construção da relação teoria e prática, aproximando os aspectos teóricos e práticos do processo de alfabetização em situações significativas de aprendizagem com vista a compreensão do papel do professor; e, por fim, o curso de pedagogia apresenta lacunas na atuação docente ao trabalhar o processo de escrita e leitura, fragmentando a oportunidade de desenvolver uma formação que possa rever o ato do ensinar e do aprender na graduação. Temos a clareza de que esses postulados nos permitem destacar os desafios do campo de conhecimento da formação a partir da sua razão de ser no processo ensino e aprendizagem, quer dizer, a partir da sua dimensão ontológica. Trata-se, aqui, do primado do ser sobre o saber; do ontológico sobre o gnosiológico.

Palavras-chave: *Formação de Professores alfabetizadores; Curso de pedagogia; Construção da práxis*

Abstract

*The insertion of the work in the central theme of the present event reminds us to think about how the formation of literacy teachers and their training needs is inserted in the State of Ceará, located in northeastern Brazil. We are convinced that such paths can not dispense with the political dimension of formation without which the institutions will have no meaning for the act of teaching and learning at any level of education. In this sense, we have as an objective to understand how the formation of literacy teachers for the initial years of elementary education in the scope of the pedagogy course of the State University of Ceará – UECE – Campus Itaperi. Due to the nature of the object, the present study is based on the qualitative approach, supported by the method of bibliographic research based on documentary analysis. It is a lens of analysis of the learning process of the literacy teacher from the Political Pedagogical Project of the Course – PPPC / UECE. As theoretical reference we adopt Franco (2003), Pimenta (2008), Saviani (2009), Freire (1996). The investigation pointed out that: the training of literacy teachers needs improvements in the processes of construction of the praxis; suggests a reflection around an academic structure that contributes to the construction of the relation theory and practice, bringing the theoretical and practical aspects of the literacy process into meaningful situations of learning with a view to understanding the role of the teacher; and, finally, the pedagogy course presents gaps in teaching performance by working the writing and reading process, fragmenting the opportunity to develop a training that can review the act of teaching and learning in undergraduate. We have the clarity that these postulates allow us to highlight the challenges of the field of knowledge of formation from its *raison d'être* in the teaching and learning process, that is, from its ontological dimension. It is, here, the primacy of being over knowledge; of the ontological on the gnosiológico.*

Keywords: *Training of literacy teachers; Course of pedagogy; Construction of praxis*

Introdução

Refletir sobre a formação de professores alfabetizadores para os anos iniciais do ensino fundamental, traz a inquietude com a sistemática de evolução de evolução da educação nete nível de ensino, percebendo um sentimento próprio que se aflige com a realidade ainda distante da qualificação acadêmica e humana daqueles que estão colocados à margem da sociedade pela exclusão da palavra lida e escrita.

Para contribuir com informações assertivas acerca do processo gradual de preparação de professores formadores, entendendo que a ministração de um período demasiadamente insuficiente para experiências práticas na preparação desse docente configura uma ineficiência no processo de aquisição do conhecimento e de experiências para a comunidade escolar.

Compreendemos a necessidade de condições de aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais, onde o indivíduo concede sua perspectiva de conhecimento com a oportunidade na qualidade

de seu crescimento do intelecto. Neste sentido, pensar a formação de professores alfabetizadores favorece uma recolocação de educandos e educadores numa igualdade de participação em comum aos demais meios sociais sem se abster de suas origens.

O fomento de professores alfabetizadores proporciona o aprendizado da leitura da palavra que permite a releitura do mundo de forma a transformá-lo (Freire, 1996). Diante disso, confirmamos que a decada se busca a qualidade de profissionais que atua no ensino fundamental. Diante disso, nossa pergunta é: como vem sedando a formação de professores de professores alfabetizadores para os anos iniciais do ensino fundamental a partir do curso de pedagogia da UECE/Itaperi?

Diante disso, o nosso objetivo é compreender como vem se dando a formação de professores alfabetizadores para os anos iniciais do ensino fundamental a partir do curso de pedagogia da UECE/Itaperi.

Por conta da natureza do objeto, o presente estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, articulada ao método bibliográfico com apoio da análise documental com vistas a constituição de um lente de análise do processo de aprendizagem do professor alfabetizador a partir do documento PRCP/UECE (2017) à luz de nossas categorias de análise, sejam: formação de professores alfabetizadores, anos iniciais do ensino fundamental e curso de pedagogia.

No intuito de referenciar, teoricamente, essa pesquisa, recorreremos às obras de Franco (2003), Pimenta (2008), Saviani (2008), Freire (2011) e Vicentini (2009), entre outros.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa se dá pela busca de qualidade do profissional que atua no ensino fundamental, delegado a ser responsável por um atendimento de qualidade, como se isso fosse possível independente das condições materiais concretas que possuem para desenvolvê-las. Para se colocar intencionalidades e propor uma metodologia que desenvolva os objetivos do papel da educação escolar, a partir da formação desses professores alfabetizadores.

A formação de professores alfabetizadores à luz dos teóricos

No que diz respeito a formação de professores alfabetizadores, partimos da ideia de formação como auto delineamento de formas e não a imposição de formas no processo de aprendizado do professor alfabetizador. Dessa forma consideramos a formação de professores como um processo que se consolida na formação inicial, mas que traz traços da memória docente, constituída no bojo da trajetória de vida de cada educando.

Partindo da compreensão da pedagogia como ciência da educação da e para a prática social (Pimenta, 2008), o curso de licenciatura plena em pedagogia começou no Brasil em 1939. Inicialmente, o currículo do curso de pedagogia obedeceu à estrutura legal vigente à época, constituído de três (3) anos de bacharelado que se destinava ao técnico em educação, seguido de mais um ano, quando era cursado a disciplina pedagógica.

A partir de 1962 o currículo sofreu alteração, seguindo as orientações da legislação federal. Em 1968, profundas mudanças ocorreram no setor educacional, resultantes de mudanças no contexto sócio-político-econômico brasileiro com a solidificação da ditadura militar implantada em 1964. Saviani (2010) afirma que esse quadro serviu para justificar a realização de acordos entre o MEC (ministério da Educação e Cultura) com a *USAID*, que tiveram o efeito de situar a educação na estrutura de dominação política, típica do capitalismo internacional.

Em meio a essas demandas da educação brasileira e em decorrência da reforma do ensino superior, cujos princípios orientadores são a racionalização, a eficiência e a produtividade, tornados valores absolutos no processo educacional. Nesse cenário, o curso de pedagogia sofreu nova reformulação para atender as determinações do Conselho Nacional de Educação. Nessa estrutura o curso de pedagogia propunha-se a formar o profissional para o magistério.

No período em vigor dessa proposta curricular, efetuou-se uma alteração curricular para cumprir as exigências estabelecidas, onde o currículo de pedagogia passa por mais uma reformulação, e já no século XXI, vale contextualizar, as mudanças interferem na lógica da organização, nas relações e nos sistemas educacionais e políticos da formação de professores.

Nessa crise encontra-se em questão a identidade do pedagogo. No momento o pedagogo enfrenta o conflito entre a tradição e o novo, entre o permanente e a ressignificação de seu ofício. Tais questões estão no centro do confronto entre as políticas governamentais de formação e as proposições das entidades representativas do movimento docente, desde o final da década de 1990.

Este embate toca no processo de alfabetização, onde os educadores necessitam da elaboração de pressupostos e princípios que pudessem orientar a compreensão do perfil profissional oriundo do curso de pedagogia, assim como pensar uma perspectiva integradora do currículo (PCRC/UECE, 2011).

Nesse cenário o alfabetizador precisa trabalhar na realidade com o processo de alfabetização que deve ser estimulado para desenvolver uma boa comunicação, o que contribui para a aprendizagem da leitura. É importante também que seja dada a oportunidade para que nesse processo seja marcado por uma série de estratégias e que, seja desempenhado pelo professor alfabetizador o desejo para buscar, descobrir e aperfeiçoar-se, entendendo a essência de aprender como caminho de emancipação humana. Ao aprender ler a palavra escrita, o alfabetizando vai reaprendendo a ler o mundo pela releitura da palavra (Freire, 1996).

Formação de professores alfabetizadores no curso de pedagogia da UECE e as necessidades da escola: realidades, necessidades e possibilidades

O curso de pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE tem carga horária de 3315 horas de efetivo trabalho acadêmico, a serem integralizados, no mínimo, em quatro anos e, no máximo, em sete anos ou conforme estabelece a legislação da Universidade. Em consonância com o que preceitua as Diretrizes Nacionais para o curso de pedagogia. Em relação a estrutura do curso, projeta-se a formação de um profissional que exerça a docência e organização do trabalho pedagógico e espaços escolares e não escolares. Esta concepção pressupõe um profissional que domine tanto o conhecimento específico de sua área de ensino quanto o conhecimento pedagógico que o capacite ao exercício de suas funções docentes e de coordenação pedagógica e administrativa.

Nesse sentido, analisando o documento do PRCP (2017) a partir de nossas categorias: formação de professores alfabetizadores, curso de pedagogia e anos iniciais no ensino fundamental, consideramos a ênfase à docência e o perfil do pedagogo projetado, sua organização curricular está apoiada nos princípios norteadores que passamos a descrever.

A ética refere-se a reflexão na prática pedagógica e nas relações interpessoais dos princípios e dos valores de dignidade, de respeito à vida, a diversidade e a singularidade das pessoas. Bem como a democratização da sociedade e da escola pública, ao reconhecer a

necessidade histórica da participação social na construção de novas relações de poder baseada na solidariedade, no companheirismo no debate e confronto de ideias saudáveis a democracia e no respeito aos diferentes pontos de vista.

A formação teórico-metodológica refere-se a dimensão conceitual e técnica que possibilite uma compreensão crítica, rigorosa e de conjunto da sociedade, do fenômeno educativo e do ensino, bem como favoreça a capacidade de análise e intervenção na realidade.

A articulação teoria-prática consiste no esforço em desenvolver a atividade pedagógica num permanente movimento de ação-reflexão-ação, no dizer de Pimenta (2008), a práxis, num vínculo permanente com o cotidiano das instituições educacionais, enfatizando uma atitude de curiosidade, investigação e descoberta.

A interdisciplinaridade relativa à necessidade de interrelação entre os diferentes campos epistemológicos propiciadores de uma visão do conhecimento do campo educacional e do ensino. E por fim, a autonomia que contempla a possibilidade de construção de diferentes percursos formativos na área da pedagogia através da escolha das áreas de aprofundamento e/ou diversificação de estudos, do elenco de disciplinas optativas e das atividades teórico-práticas.

Neste sentido, segundo o documento analisado é possível pensar na formação de professores alfabetizadores, tendo em vista a formação teórico metodológica do processo de alfabetização sob o ponto da articulação teoria e prática de forma interdisciplinar, a finalidade é a construção da autonomia intelectual à sombra da ética profissional docente.

Frente aos desafios de redirecionar a proposta curricular da pedagogia, o documento PRCP (2011) da Universidade Estadual do Ceará desenvolveu uma trajetória que maraca a profissão pedagogo. Um marco dessa trajetória foi a realização da pesquisa realizada pela Comissão de Currículo do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UECE instituída em 1998, que frente aos desafios ouviram diretores de escolas públicas e privadas, professores, alunos e egressos do curso sobre o que faz o pedagogo, os espaços de atuação, as dificuldades enfrentadas nos contextos de trabalho, as limitações e os pontos fortes da formação recebida ou em processo.

Diante desse processo, nos últimos dois anos (2016-2017), a ampliação da discussão curricular formativa do pedagogo alfabetizador foi ampliada a partir de trocas de experiências na participação de encontros, eventos e reuniões do Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileira. Diante desse cenário cabe ressaltar que a reflexão acerca da formação dos profissionais de educação, e, de modo específico, do pedagogo, requer que seja considerada sua relação para com os demais níveis e modalidades de ensino, especialmente aqueles que se encontram em âmbitos de potenciais de atuação dos profissionais.

Diante disso, dada a prioridade que o pedagogo representa no seu trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, as estatísticas oficiais divulgadas nos últimos anos indicam que o atendimento à população compreendida na faixa etária escolarizável vem alcançando resultados plenamente satisfatórios do ponto de vista numérico, restando solucionar o problema do atendimento aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram essa etapa de ensino na idade própria. Isso acarreta para os sistemas de ensino o desafio de reverter os índices de analfabetismo, bem como corrigir os problemas de fluxo escolar e as defasagens de letramento e conhecimento matemático, conforme se rem evidenciado, e por isso, cabe a formação do pedagogo se tornar cada vez mais clarividente para responder a essas necessidades que constitui o ensino fundamental.

Em síntese, a formação do professor para atuar no ensino fundamental é preocupação constante nas discussões acadêmicas, principalmente, no que concerne a alfabetização. Atualmente, os cursos de licenciatura preparam o professor para a educação básica, porém, é o curso de pedagogia que assume a responsabilidade em formar esse profissional para a docência nesse nível de ensino, e, portanto, a inconsistência presente na formação docente em virtude da escassez de referenciais teórico-metodológicos que embasem o trabalho pedagógico.

Considerações finais

Ao final desta empreitada teórico-metodológica, refletimos que o estudo sobre a escrita da prática pedagógica como estratégia metodológica de formação no curso de pedagogia, a partir da PRCP/UECE (2011), requer, em primeira instância, discutir sobre formação de professores. Discussões estas, pautadas na influência das reformas educacionais propostas por mecanismos internacionais, que sob a lógica do mercado que impõem os modelos formativos aligeirados, fragilizando o papel histórico da escola, enquanto lócus privilegiado de conhecimento e da universidade pública, como ambiente privilegiado para a formação do pedagogo.

Em primeiro lugar, pontuamos que a formação de professores alfabetizadores suscita a necessidade de uma qualificação profissional abrangente em diversas perspectivas dos saberes. A compreensão da teoria e da prática da alfabetização orbitam ao redor da percepção dos formandos do curso de pedagogia na articulação teoria e prática. A construção do conhecimento formal se dá à luz da prerrogativa e da pesquisa dos esquemas de aprendizagem.

Em segundo lugar, sugerimos propor uma estrutura acadêmica mais adequada, em que a teoria possa de forma reflexiva transpor os muros da Universidade e ir ao encontro das necessidades práticas da escola no seu sentido real e absoluto.

Em terceiro lugar, recomendamos que o curso de pedagogia trabalhe os conhecimentos teóricos e práticos do processo e alfabetização, em situações significativas de aprendizagem com vistas à compreensão da função social da leitura e da escrita e seu papel como instrumento de interação com o mundo. Pensar o curso de pedagogia como espaço de fomento do contato do alfabetizador em formação com um leque maior de portadores e gêneros textuais, assim, aprender isso na universidade terá maior facilidade de mediar este processo com seus futuros educandos.

Em quarto lugar, defendemos o aprendizado na graduação em pedagogia a formulação de estratégias de alfabetização elencadas a partir das necessidades do educando. Faz-se necessário a reflexão dos professores do curso em relação as molduras necessárias para o encadeamento das estratégias designadas no contexto concretas de aprendizagem da escola. A proposição de situações de inquietação na tentativa de que ela possa se descobrir enquanto ser que pensa, cria e escolhe reler o mundo pela leitura da palavra podem acontecer desde o estágio supervisionado.

Por fim, entre as ponderações feitas durante este estudo, à luz do objetivo de compreender como vem se dando a formação de professores alfabetizadores para os anos iniciais de ensino fundamental a partir do curso de pedagogia da UECE/Itaperi, propomos práticas pedagógicas no curso de pedagogia que articulem teoria e prática, tendo em vista a leitura e a escrita como processo de inserção do ser no mundo. A finalidade última do processo alfabetizador é possibilitar caminhos para a construção da cidadania e da emancipação humana.

Referências bibliográficas:

- Franco, Amélia Santoro (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, SP: Papyrus.
- Freire, Paulo (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra: Cortez.
- Ghedin, Evandro, & Franco, Amélia Santoro (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido (2008). *Formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 5. Ed. São Paulo: Cortez.
- Universidade estadual do Ceará. Centro de Educação. Coordenação do curso de Pedagogia. (2011). *Processo de reconhecimento do curso de pedagogia*. Vol. 1. Projeto Político do curso de licenciatura em Pedagogia, Fortaleza.
- Saviani, Dermeval. (2008). *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas: Autores Associados. (Coleção Memória da Educação).
- Saviani, Dermeval. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. Ed. Rev. Campinas: Autores Associados.
- Vicentini, Paula Perin. (2009). *História da profissão docente no Brasil: Representações em disputa*. São Paulo: Cortez.

A formação do gestor escolar na gestão democrática e suas implicações na organização do trabalho pedagógico na escola

Nilvânia Cardoso Almeida

Universidade de Brasília

nilvaniacardoso2016@gmail.com

Patricia Silva Souza

Universidade de Brasília

patriciamirounb@gmail.com

Resumo

Este artigo teve origem nas conversas de duas pesquisadoras inquietadas com seus objetos de pesquisa. A formação do professor e a relevância desta para a organização do trabalho pedagógico bem como, a perspectiva deste profissional que define embrenhar-se na gestão escolar, ou seja, ocupar o espaço de gestor, sob a concepção da gestão democrática. As inúmeras questões postas por estes dois objetos fomentaram o desenho desta pesquisa que busca compreender os processos de formação pelos quais o gestor escolar percorreu e como estes puderam determinar sua visão sobre a organização do trabalho pedagógico, e assim, delinear as especificidades que orientam as marcas qualitativas desta organização pedagógica. O aporte teórico escolhido, repertoriou a compreensão das pesquisadoras acerca da temática abordada, gestão democrática e processos formativos, para tanto, autores como Falcão (2007), Imbernón (2011), Mendes (2012), Paro (2016), Silva (2007) e Veiga (2001) foram imprescindíveis. Optamos por adotar a abordagem qualitativa, nos aproximando do materialismo histórico dialético, numa perspectiva crítica-dialética, por meio de entrevistas semiestruturadas, elas, nos apontaram singularidades que orientaram as marcas qualitativas da organização pedagógica dos gestores pesquisados. É importante assinalar que estes gestores, atuam numa rede onde a gestão democrática é, primeiramente, um princípio constitucional para então, constituir-se em uma política pública que tem por intuito valorizar os espaços democráticos na construção e reflexão da organização do trabalho pedagógico, evidenciados para as aprendizagens dos sujeitos nela enredados em conformidade às normatizações que a definem. Consideramos enfim, que os espaços de formação oportunizados aos gestores entrevistados trouxeram marcas qualitativas reveladas pelo viés construído no, e pelo caminho formativo de cada um. As formações deram conta do que eles buscavam e tinham como foco, no entanto, o privilegiar de alguns aspectos em detrimento de outros, promove a repetição de padrões mais próximos do senso comum e praticamente nenhuma reflexão sobre a construção da autonomia permeada pela discussão democrática. Ainda permanecemos servindo às leis, atos e normativos em detrimento de construirmos as demandas em políticas públicas e formação continuada tão proclamadas, no entanto, pouco evidenciadas pela educação pública brasileira.

Palavras-chave: Formação de professores; Gestão Escolar; Gestão Democrática; Organização do Trabalho Pedagógico

Abstract

This article originated in the conversations of two researchers who are worried about their research objects. The training of the teacher and the relevance of this to the organization of the pedagogical work as well as the perspective of this professional who defines to be involved in the school management, that is, to occupy the space of manager, under the concept of democratic management. The numerous questions posed by these two objects fostered the design of this research, which seeks to understand the training processes that the school manager went through and how they were able to determine his or her vision about the organization of the pedagogical work, and thus to delineate the specificities that guide the brands qualitative aspects of this pedagogical organization. The theoretical contribution chosen, reflected the researchers' understanding of the subject, democratic management and training processes, for such authors as Falcão (2007), Imbernón (2011), Mendes (2012), Paro (2016), Silva (2007) and Veiga (2001) were essential. We chose to adopt the qualitative approach, approaching dialectical historical materialism, in a critical-dialectical perspective, through semi-structured interviews, they pointed us to singularities that guided the qualitative marks of the pedagogical organization of the researched managers. It is important to point out that these managers work in a network where democratic management is primarily a constitutional principle to constitute a public policy that aims to value democratic spaces in the construction and reflection of the organization of pedagogical work, evidenced for the learning of the subjects in it entangled in accordance with the norms that define it. Finally, we consider that the training spaces offered to the managers interviewed brought qualitative marks revealed by the bias built in, and by the formative path of each one. The formations gave an account of what they were looking for and focused on, however, the privilege of some aspects to the detriment of others, promotes the repetition of patterns closer to common sense and practically no reflection on the construction of autonomy permeated by democratic discussion. We still serve the laws, acts and regulations to the detriment of constructing the demands on public policies and continuing education so proclaimed, however, little evidenced by the Brazilian public education.

Keywords: Teacher training; School management; Democratic management; Organization of Pedagogical Work

A organização do trabalho pedagógico e as particularidades determinadas pela formação do gestor escolar

O presente artigo traz à cena as conclusões referentes à pesquisa intitulada “A formação do gestor escolar e suas implicações na organização do trabalho pedagógico na escola”, realizada com três gestores de Escolas Classes¹ vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, Distrito Federal.

¹ Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Brasil), as escolas de ensino fundamental, anos iniciais, recebem a denominação de Escolas Classes, atendendo do 1º ao 5º ano.

Nos propusemos a desvelar de que maneira o processo formativo inicial, continuado (formação em serviço) e o não formal, dos gestores escolares, implicaram na organização do trabalho pedagógico realizado na escola. Estes gestores, atuam numa rede onde a gestão democrática é, primeiramente, um princípio constitucional para então, constituir-se em uma política pública

Diante deste propósito optamos por adotar a abordagem qualitativa, nos aproximando do materialismo histórico dialético, numa perspectiva crítica-dialética, por meio de entrevistas semiestruturadas, com a expectativa de compreender e delinear as especificidades que orientam as marcas qualitativas desta organização do trabalho pedagógico.

Por considerar a natureza e desempenho da função de gestão em uma escola, entendemos que prever e sistematizar processos formativos que orientem e auxiliem o gestor nesse percurso deva ser um importante aspecto a ser considerado, como bem define Imbernón:

a formação assume o papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (Imbernón, 2011, p. 15)

A gestão democrática enquanto política pública não é o suficiente para democratizar as relações na escola, bem como, o fato de eleger um gestor também não garante que este profissional conheça os princípios fundantes da democracia e oportunize os espaços necessários para o exercício desta, no interior da escola. Para se debruçou sobre o conceito de democracia e suas determinações no ambiente escolar:

A democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa. (Paro, 2016, p. 33)

Baseadas nestas observações fez-se urgente compreender as implicações e limitações que cercearam a formação ou não-formação destes aspectos fundantes e basilares na construção do perfil do gestor escolar.

O processo histórico da construção da Gestão Democrática no Distrito Federal

Mesmo com a constatação de que a proposta da Gestão Democrática surge, enquanto lei, somente a partir da Constituição Federal de 1988, sabemos que ocorreram experiências de implantações de modelos de gestão participativa e/ou democrática nos sistemas estaduais. Uma proposta de gestão envolvendo uma escolha participativa aconteceu desde a “primeira escola do Distrito Federal que teve sua diretora escolhida através de eleição, mesmo tendo participado apenas professoras” (Falcão, 2007, p. 25).

Em 1995, é promulgada a primeira lei de gestão democrática das escolas públicas do DF, Lei n. 975/1995 (Quadro 1). O Governador eleito, Cristovam Buarque, do Partido dos Trabalhadores (PT) cumpre sua promessa de campanha e assim valida a luta das professoras e professores da então Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O princípio desta lei, pautado

em seu Art. 1, inciso III, é “a escolha dos diretores da unidade de ensino, com participação direta da comunidade, de acordo com o estabelecido nessa lei” (Distrito Federal, 1995).

Quadro 1. Forma de provimento ao cargo de diretor de escola pública do DF (1957-2018)

Modelo de escolha do diretor	Normatização	Período de vigência	Governo
Grupo de docentes define direção do Grupo Escolar 01 por eleição direta a partir do rodízio no cargo	Não localizada	1957	Israel Pinheiro (administrador do DF durante o período de construção da capital e, posteriormente, indicado primeiro prefeito oficial do DF)
Indicação do Governador	Não localizada	1958-1985	Israel Pinheiro (1960) – Prefeito nomeado
			Segismundo de Araújo Melo (1960) – Prefeito Interino
			Bayard Lucas de Lima (1961) – Prefeito nomeado
			Paulo de Tarso (1961) – Prefeito nomeado
			Ângelo Dário Rizzi (1961) – Prefeito nomeado
			José Câmara (1961-1962) – Prefeito nomeado
			Ivo de Magalhães (1962-1964) – Prefeito nomeado
			Ivan de Souza (1964) – Prefeito nomeado
			Plínio Reis (1964-1967) – Prefeito nomeado
			Wadjô da Costa Gomide (1967-1969) – Prefeito nomeado
			Hélio Prates Silveira (1969-1974) – Prefeito nomeado
			Elmo Serejo Faria (1974-1979) – Governador Nomeado
			Aimé Lamaison (1979-1982) – Governador Nomeado
José Ornellas Filho (1982-1985) – Governador nomeado			
Ronaldo da Costa Couto (1985) – Governador Nomeado			
Eleição direta	Acordo coletivo com sindicato dos professores	1985-1988	José Aparecido Oliveira (1985-1988) – Governador Nomeado
Indicação do Governador	Não localizada	1988-1993	Joaquim Domingos Roriz (1988-1990) – Governador Nomeado Wanderley Vallim Silva (1988-1993) – Vice-Governador
Indicação do Governador	Lei n. 575/1993	1993-1995	Joaquim Domingos Roriz (1988-1990) – Governador Eleito
Eleição direta	Lei n. 957/1995	1995-1999	Cristovam Buarque – Governador Eleito
Lista Triíplice com indicação do Governador	Lei n. 247/1999	2000-2007	Joaquim Domingos Roriz (1999-2007) – Governador Eleito Maria de Lourdes Abadia (2002-2007) – Vice-Governadora eleita
Processo Seletivo com eleição	Lei n. 3.046/2007	2008-2011	José Roberto Arruda (2007-2010) – Governador Eleito
			Paulo Octávio (2007-2010) – Vice Governador Eleito
			Wilson Lima (2010) – Governador Interino
Eleição direta	Lei n. 4.751/2012	2012 – até a presente data	Rogério Rosso (2010) – Governador Eleito pela Câmara Legislativa do DF
			Agnelo Queiroz (2011-2014) – Governador Eleito
			Rodrigo Rollemberg (2014 – ...) – Governador Eleito

Fonte: Mendes (2012) com contribuição das autoras

Essa lei foi extinta na troca de governo no ano de 2000 e somente em 2012, ganhou o que existe hoje como desenho, quase em sua totalidade, denominada de Lei da Gestão Democrática e assim foi promulgada sob o número 4.751/2012, pelo então governador Agnelo Queiroz, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Esta conquista primava por garantir o mínimo de discussão, do amplo campo de atuação, que a gestão vinha a exigir do professor que agora se ocupava de questões para além de sua sala de aula. Os aspectos administrativos, financeiros, jurídicos e políticos demandam conhecimentos que são frequentemente modificados por leis, atos e regimentos. Deve caber ao Estado oportunizar o estudo, a discussão e a reflexão sobre estes assuntos e suas possíveis aplicações no interior das escolas.

Nos anos seguintes à sua promulgação, a referida lei também passou por pequenas alterações e uma das mais questionadas foi a possibilidade de reeleição, por mais de duas vezes, pela mesma equipe gestora, eliminando uma das conquistas da versão anterior, que era garantir que não houvesse uma permanência prolongada de uma mesma equipe, assim, permitindo uma renovação de propostas a cada quatro anos no máximo, pois, cada mandato deveria durar dois anos. Este fato trouxe a continuidade de uma realidade muito combatida por todos os defensores da gestão democrática: a profissionalização do cargo de diretor e vice-diretor e um enorme distanciamento destes atores educacionais de um ambiente importante da escola: a sala de aula.

Consideramos, enfim, que é preciso analisar junto à comunidade escolar os avanços, e, retrocessos das políticas que instituíram a gestão democrática nas escolas e a importância desta conquista para todos os atores desse cenário em evidência dialógica. Pois, a partir da compreensão destas políticas é possível ampliar a conversa entre os pares e oportunizar aos sujeitos implicados neste processo, o protagonismo das decisões de interesse democráticos que abrangem a escola e suas interrelações com os espaços para além dos seus limites físicos.

O gestor escolar e os processos formativos que o constituíram

A escola, vista como espaço formal de aprendizagens, engloba em sua totalidade constitutiva e organizacional um conjunto diversificado de normas, tramas que abarcam em sua tessitura interesses políticos, econômicos que definem ações pedagógicas e formativas para o desenvolvimento dos processos de escolarização dos sujeitos nela implicados. A orientação de tais processos de escolarização abriga em sua conjuntura a reorganização do trabalho pedagógico com o intuito de formar e direcionar a prática educativa que promova o ensinar e o aprender conforme as proposições que dirigem as políticas públicas educacionais do período.

A complexidade dos conhecimentos que envolvem a gestão escolar, perpassa pela administração e compreensão da legislação que regem a gestão dos recursos destinados à escola pública, como: os recursos financeiros, humanos, que, quando não são bem geridos engessam o andamento e funcionamento das escolas dificultando o planejamento e organização dos aspectos pedagógicos como um todo. Esses conhecimentos, tão necessários nem sempre fazem parte da formação inicial do docente, somente quando ocupam cargos de gestores escolares, se deparam com a necessidade de entender e desempenhar as atividades relacionados à gestão. Daí surgem os desafios relacionados às questões que envolvem a contabilidade, gestão de pessoas, patrimônio, recursos financeiros e a organização do trabalho pedagógico escolar. Embora, como citado anteriormente, alguns cursos são ofertados pela SEEDF/EAPE¹ com a intenção de auxiliar nesses processos. É importante reconhecer neste percurso o papel da formação, desde o espaço da sala de aula até a gestão escolar, para compreender, contornar, e ou superar os obstáculos evidenciados na dimensão administrativa e pedagógica particularizada na rotina escolar. A formação pedagógica faz parte da carreira do professor:

Essa expectativa em relação à escola requer do educador maior atenção à sua formação. Todavia, buscar a atualização em cursos, seminários e congressos é condição necessária, porém, não suficiente ao exercício da docência comprometida com a constituição de uma nova organização do trabalho escolar,

¹ A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui uma Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais em Educação, denominada EAPE, onde são ofertados cursos de formação continuada dos mais diversos campos de atuação.

tendo em vista o distanciamento da realidade da escola que muitas vezes as propostas formativas apresentam. (Silva, 2007, p. 1)

Tendo em vista o enfoque sobre a formação apontado pela autora, na tentativa de alertar sobre a importância de entender a complexidade que abraça a profissão docente, e a abrangência que circunda a instituição escolar, esse apontamento nos direciona para as singularidades que embasam a formação do gestor e do professor e que nem sempre, estas, dão conta de atender as expectativas de formação almejadas em cada área.

Para Imbernón (2011, p. 52), a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções. A formação atende em cada momento às especificidades de quem, e, em que, precisam se formar, determinando conforme o interesse, a lógica da formação. Ao gestor cabe compreender as lacunas dos processos formativos que constam em seu currículo profissional e buscar, de acordo com os interesses e necessidades dos contextos sociais e educacionais que atende, os mecanismos formativos satisfatórios para o exercício da função de gestão escolar.

Ela está atrelada ao compromisso e função social da escola, perpassada pela responsabilidade próprias ao cargo sem distanciar da supervisão e desdobramento do trabalho pedagógico tão necessário ao sucesso esperado de uma boa gestão. A busca pelo sucesso na gestão, movimenta-se na constância de esforços distintos e diversos, implementados pelas três escolas pesquisadas, elas, primam pelo melhor resultado e aproveitamento de suas atribuições no exercício da gestão escolar e da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido em cada instituição.

Percepção sobre modelos de gestão escolar observados

Durante a pesquisa efetivada nas escolas públicas do Distrito Federal, foi possível perceber em cada uma delas as particularidades que desenharam o perfil de cada gestor entrevistado. Os movimentos formativos, suas trajetórias, a valoração, e a importância da organização do trabalho pedagógico, a força da responsabilidade social empenhada em cada um dos contextos observados, desvelaram em parte a trama que marca e define uma gestão democrática. Para entender o itinerário de cada um dos gestores, passaremos a denominá-los como diretores: Diretor da escola classe A, Diretor da escola classe B, Diretor da escola classe C e suas respectivas escolas classes nominadas como: Classe A, Classe B e Classe C.

O Diretor da escola classe A demonstrou, por meio de suas falas, que para ocupar o cargo de direção, precisou apreender da realidade que experimentou em cada etapa da sua carreira profissional, aprendizagens que o transformaram no profissional que ao longo da caminhada vem se constituindo. Atua como professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde meados da década de 1990. Relata que neste trajeto, encontrou pessoas competentes que o assessoram na organização do trabalho pedagógico das escolas por onde passou. Acrescenta que o apoio foi fundamental para que pudesse se dedicar com mais precisão aos pontos relacionados à estrutura física, funcional e a administração dos recursos financeiros e humanos disponíveis. Como nos aponta:

Toda a vida eu tive muita sorte. Eu sempre tive coordenadoras que tinham uma formação pedagógica além da que eu tinha e isso aí me ajudou bastante na construção pedagógica. Então eu comecei a aprender com as meninas no espaço de formação continuada dentro da escola. [...] Eu fui agraciada porque eu tinha

um pedagógico forte, eu tinha um pedagógico que estudava, “quando você é gestor, você faz de tudo. Você toca o administrativo, você tem que tocar o pedagógico, tudo passa pela sua mão e você tem que saber de tudo um pouco. Então você vai aprendendo na prática o quê que é cada coisa. Mas você não tem um curso que você aprenda ali o quê que é ser gestor mesmo.” (Diretor da escola classe A)

Observamos durante a conversa a preocupação do Diretor da escola classe A com a formação focada na gestão, onde deixa claro a importância dos cursos oferecidos pela SEEDF via Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), embora destaque a insuficiência destes para dar conta da variedade dos tópicos que circundam a direção escolar. O Diretor da escola classe A se considera um elo organizacional de articulação entre o administrativo e a comunidade escolar, destacando a coordenação pedagógica, espaço coletivo privilegiado de estruturação da organização do trabalho pedagógico em que os momentos reflexivos entre os pares alimentam, dão vida e significado ao planejamento e à gestão democrática. Assim,

A existência de uma estrutura de coordenação pedagógica concebida como trabalho pedagógico coletivo, mesmo sendo diferenciada em cada sistema escolar, fomenta a interação entre os pares, possibilitando à equipe de direção, em conjunto com os coordenadores e orientadores educacionais, o planejamento coletivo e o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores. [...] Essa organização gera discussões em torno de diferentes opiniões e ações, o que fomenta um ambiente escolar democrático que se constitui como princípio de gestão democrática, proporcionando importantes momentos de reflexão crítica, enriquecidos pela diversidade de experiências profissionais de todos os envolvidos no cotidiano escolar. (Silva, 2017, p. 4)

Por conceber a importância e valorização da coordenação pedagógica como espaço de formação e aprendizagem, o qual, legitima e repertoria o gestor no desenvolvimento de suas ações educacionais e na organização do trabalho pedagógico, procura na dinâmica diária dos trabalhos desenvolvidos, o empoderamento do espaço de coordenação na escola.

Na tentativa de compreender mais e melhor as circunstâncias que interferem nos processos de condução da gestão escolar, entrevistamos o Diretor da escola classe B, que nos apresentou um olhar diferenciado das questões relacionadas aos saberes essenciais para desenvolver com qualidade seu trabalho de gestor. Relata que como professor da SEEDF, passou por diversos cursos de formação dentro e fora do espaço escolar e que estes contribuíram para formar seu perfil pedagógico, indispensável para organizar pedagogicamente a instituição. Evidencia o prazer em cuidar dos espaços físicos escolares. Ressalta que o zelo pelo lugar se deve aos anos trabalhados na instituição e pelo comentário do aluno João Carlos: “Aquela escola é muito feia, muito bagunçada, por que eu não vou ser bagunçado também?”. Provocado desde então, não mediu esforços para ampliar espaços de lazer, adquirir materiais para desenvolver o pedagógico, melhorar a estrutura e mudar a “cara” da escola, para que esta fosse agradável às crianças.

Comprometido com as obrigações relacionadas com as questões administrativas e burocráticas relativas ao cargo de gestor público que ocupa há nove anos na escola Classe B, salienta em seu discurso as dificuldades enfrentadas pela falta de conhecimento na área. A formação insuficiente ou a inexistência dela para gerir os recursos financeiros, assim como os mecanismos que viabilizem a gestão de pessoas e relações interpessoais foram apontados como

elementos que dificultaram a gestão democrática e carecem no seu ponto de vista, de cursos que atendam a essas especificidades.

Ao ser questionado sobre os pontos principais que devem ser observados nos processos de formação que envolvem a gestão democrática, ponderou:

os cursos para formação de gestores não me atenderam. O que mais me causou dificuldade foi a questão administrativa, porque a pedagógica é muito tranquila, parece que ela já tá enraizada na gente. Para administrar o adulto a coisa é bem diferente. Gerir pessoas é muito difícil. [...] Com relação a busca de formação, eu fui buscar, tudo o que eu precisava conhecer. [...] as coisas comigo vão acontecendo conforme minhas necessidades, os cursos também. (Diretor da escola classe B)

O Diretor da escola classe B compreende a importância da organização do trabalho pedagógico da instituição, demonstra respeito pela qualidade profissional do corpo pedagógico da escola. Apesar disso, a ideia de que as questões gerenciais, administrativas, financeiras e políticas são muito complexas, ganham maior expressividade em suas colocações, portanto, demonstra que o pedagógico é importante, mas, considera-o consequência de uma boa gestão escolar.

Situadas em contextos sociais diferenciados, experimentando na rotina diária as implicações das realidades postas e carente de resoluções das mais diversificadas ordens, a escola Classe C nos apresenta um cenário único. Cenário marcado por sua localização distante do centro da Regional de Sobradinho, a qual, desprovida de recursos básicos essenciais, esperam dos representantes legais, das instituições presentes naquele espaço, o posicionamento no sentido de auxiliá-los na busca de alternativas e soluções que deem conta de resolver ou amenizar tais questões.

Nesse sentido, convidado para ocupar o cargo de direção da escola Classe C no início de 2017, o Diretor da escola classe C sentiu-se desafiado com o convite. Percebeu desde cedo a importância de construir uma proposta pedagógica coerente com a realidade escolar que desse conta de abraçar a vida de todos os implicados naquele lugar. Na expectativa de conduzir tais ações, e de traçar um caminho pedagógico para escola, durante os momentos de coordenação coletiva instigou o grupo de professores nesse propósito, pois acredita na impossibilidade da mudança sem uma ação conjunta, na direção do que concebe Veiga:

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todo as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de projeto consistente e possível. (Veiga, 2001, p. 57)

O Diretor da escola classe C reconhece em sua história na SEEDF a importância dos cursos de formação que teve acesso e que o constituíram em todo o caminho como profissional da educação, desenvolvendo na escola e fora dela, as funções que lhes foram atribuídas ao longo dos anos. Aponta no recorte da entrevista, o quão significativo foi apresentar à comunidade o Projeto Político Pedagógico construído na e para a escola:

Eu cheguei na escola, a gente se deu as mãos e as coisas foram acontecendo. Então o trabalho, a questão do grupo, do coletivo, do pertencimento aqui é uma coisa muito forte. Então a gente fez a construção do PPP. Chamamos a comunidade, chamamos os alunos, ouvimos os funcionários, todos se colocaram,

todos se posicionaram e a gente de fato foi construindo, tecendo então o que hoje nós temos. Então a escola Classe C. tem hoje o PPP real, construído por todos os seus setores. (Diretor da escola classe C)

É indiscutível nesse processo de percepção da importância sobre a formação do gestor escolar, a força que os percursos formativos ao longo da carreira profissional do Diretor da escola classe C corroboraram no sentido de direcionar o olhar e nortear as práticas desenvolvidas no interior da escola, tendo na construção do Projeto Político Pedagógico o eixo principal da organização do trabalho pedagógico. Em sua fala enxergamos a importância de investir na formação continuada do gestor, professor, como meio de prepará-los para bem exercer sua função. A autora a seguir nos aponta que:

é necessário investir na formação continuada do professor como meio de acesso a conhecimentos, experiências e revisão de práticas, de forma crítica e consciente, sendo a coordenação pedagógica o espaço privilegiado dessa formação de construção da autonomia e de elaboração do projeto político-pedagógico para se pensar e concretizar caminhos possíveis, numa perspectiva crítico-reflexiva. (Silva, 2007, p. 5)

Ao comentar sobre os cursos oferecidos com o intuito de formar os gestores, a abrangência de cada um, o diretor da escola classe C evidencia o mérito e o valor conferido a todas as outras formações que participou e destaca o papel de cada uma delas na constituição do perfil de gestor que hoje é. Afirma categoricamente, o necessário prestígio que deve ser dispensado à coordenação pedagógica por considerá-la um espaço oportuno e contínuo de formação em serviço. Conclui, enfatizando que o fazer hoje, parece mais fácil, prazeroso, e pode até ser considerado exitoso, porque a formação, e, o caminho percorrido pelas muitas aprendizagens no processo, afiançaram essa conquista.

No entanto, quando observamos os aspectos da democratização da escola, fica evidente o modelo de pensamento pautado na centralidade do gestor. Identificamos em vários momentos de seu discurso a preocupação em evidenciar o chamamento e a participação de toda sua comunidade escolar; ainda assim, é visível que tal participação acontece pelos motivos, espaços e tempos determinados pelo Diretor da escola classe C. Ainda que todo o exposto se apresente como um fortalecimento de vínculos entre a comunidade escolar e a noção de pertencimento sobre o espaço educativo, salta aos olhos a manutenção do controle.

Diante do exposto, consideramos, enfim, que os espaços de formação oportunizados aos gestores entrevistados trouxeram marcas qualitativas evidenciadas pelo viés construído no, e pelo caminho formativo de cada um. O privilegiar de alguns aspectos em detrimento de outros, promove a manutenção da repetição de padrões mais próximos do senso comum e praticamente pouca reflexão sobre a construção da autonomia reflexiva permeada pela discussão democrática. Ainda permanecemos servindo às leis, atos e normativos em detrimento de construirmos as demandas em políticas públicas e formação continuada tão proclamadas, no entanto, ainda pouco evidenciadas pela educação pública brasileira.

Referências bibliográficas:

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Senado Federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>

- Brasil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578_publicacaooriginal-1-pl.html
- Brasil. *Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001* (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Brasil. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>
- Distrito Federal. *Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012* (2012). Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/12/parecer_pl_588-2011gestao.pdf
- Falcão, G. de C. M. (2007). *Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal*. 93p. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. [tradução Silvana Cobucci Leite] [Coleção questões da nossa época] (9a ed. v.14) São Paulo: Cortez.
- Mendes, C. S. (2012). *Como os modelos de escolha de dirigentes incidem na gestão escolar?* Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- Paro, V. H. (2016). *Gestão democrática da educação pública*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, R. J. R.; Jesus, W. F. de. (2018). A gestão escolar em Brasília: Síntese histórica das concepções em disputa. *Com Senso*, Brasília, V. 5, n.1.
- Silva, E. F. da. (2007). Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In Veiga, I. P.A. (Org.), *Quem sabe faz a hora de construir O projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus.
- Silva, E. F. da, & Fernandes, R. C. A. (2017). Coordenação pedagógica: Espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In Villas Boas, B. (Org.), *Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus
- Veiga, I. P. A. (2001). Projeto político-pedagógico: Novas trilhas para a escola. In Veiga, I. P. A., & Fonseca, M. (Orgs.), *As dimensões do projeto político-pedagógico*. (9a ed.) (pp. 45-68). Campinas: Papyrus.

Educação inclusiva para surdos sob a perspectiva de professores do ensino regular

Rejane Medeiros Millions

Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP)

rejmillions@hotmail.com¹

Rita de Cássia Almeida

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

artesadesonhos@gmail.com²

Resumo

Apresenta a perspectiva dos professores do ensino regular quanto à inclusão dos surdos, desafios e óbices enfrentados, bem como as práticas pedagógicas adotadas nesta ambiência. Buscou-se analisar a inclusão dos alunos surdos na perspectiva de professores do ensino regular, descrever de que forma ocorrem a inclusão dos alunos surdos no ensino regular, identificar as principais lacunas existentes entre a formação docente e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula que dificultam a educação inclusiva e estabelecer relações entre os parâmetros da prática docente adotada e a inclusão dos alunos surdos. Na Antiguidade, os surdos eram considerados insanos e incapazes de aprender e, conseqüentemente, apartados do convívio social, realidade que se estendeu por um longo período da história da Humanidade. Em breve retrospectiva da trajetória educacional para surdos, descreve-se as primeiras tentativas de ensiná-los no século XVI do matemático e médico Girolamo Cardano (1501-1578), ao refutar o conceito de que o surdo seria incapaz de aprender. No Brasil, a trajetória educacional dos surdos apresenta nítidas semelhanças com a historiografia de surdos americanos e europeus, marcada pelo abandono familiar ou confinamento doméstico. Na atualidade, considera-se que a inclusão educacional é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola regular, oportuniza que todos os alunos exerçam o direito à educação em plenitude, por meio do aprimoramento de práticas pedagógicas que respeitem integralmente o ser aprendiz. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, desenvolvida em meio impresso e eletrônico, principalmente no Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior do Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC), a Base de Dados EDUCA, pertencente a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Conclui-se que a perspectiva dos professores do ensino regular direcionada à educação inclusiva dos alunos surdos permanece atrelada a concepção de normalização, em um sistema educacional de regras que os percebe como aquele que necessita se adequar para ser inserido no convívio social com os ouvintes. Entretanto,

¹ Enfermeira. Pós-doutoranda em Enfermagem.

² Bibliotecária. Mestranda em Estudos Africanos.

para que ocorram transformações efetivas, o professor deverá assumir compromissos que envolvam ações de aprender a ensinar, reportando à multiplicidade complexa e singular dos seres humanos.

Palavras-chave: *Educação Inclusiva; Surdez; Ensino Regular; Práticas Pedagógicas; Formação Docente*

Abstract

It presents the perspective of teachers of regular education regarding the inclusion of the deaf, challenges and obstacles faced, as well as the pedagogical practices adopted in this environment. The aim of this study was to analyze the inclusion of deaf students in the perspective of regular teachers, to describe how the inclusion of deaf students occurs in regular education, to identify the main gaps between teacher education and classroom practices that hinder inclusive education, and to establish relationships between the parameters of teaching practice and the inclusion of deaf students. In antiquity, the deaf were considered insane and incapable of learning and, consequently, removed from social life, a reality that extended over a long period of human history. A brief retrospective of the educational trajectory for deaf people is described in the first attempts to teach them in the sixteenth century by the mathematician and physician Girolamo Cardano (1501-1578), in refuting the concept that the deaf would be unable to learn. In Brazil, the educational trajectory of deaf people presents clear similarities to the historiography of deaf Americans and Europeans, marked by family abandonment or domestic confinement. At present, it is considered that educational inclusion is a challenge that, when properly faced by the regular school, allows all students to exercise the right to education in full, through the improvement of pedagogical practices that fully respect the apprentice being. The methodology consisted of bibliographic research, developed in print and electronic media, mainly in the Portal of Periodicals of the Commission of Improvement of Personnel of the Higher Level of the Ministry of Education and Culture (CAPES/MEC), EDUCA Database, belonging to Federal University of Minas Gerais (UFMG) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO). It is concluded that the perspective of teachers of regular education directed to the inclusive education of deaf students remains linked to the conception of normalization, in an educational system of rules that perceives them as the one that needs to be adjusted to be inserted in the social life with the listeners. However, in order for effective transformations to take place, the teacher must make commitments involving learning to teach actions, reporting to the complex and unique multiplicity of human beings.

Keywords: *Inclusive Education; Deafness; Regular education; Pedagogical practices; Teacher Training*

Durante diversos períodos da História, os surdos foram colocados à margem da sociedade nos aspectos econômicos, sociais, culturais, educacionais e políticos, sendo considerados como deficientes e incapazes, desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas.

A partir do final do último século, ocorreram mudanças significativas na forma de compreender suas características, que afetaram as propostas educacionais oferecidas. A política

de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (Lei nº 9.394, 1996).

Tendo em vista a importância do contexto educacional, físico e social que abarca as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos alunos surdos, torna-se essencial que todas as medidas para garantir que as dificuldades apresentadas tenham a menor influência possível sobre o processo de aprendizagem.

Justifica-se, portanto, a relevância de realizar um estudo pautado na educação inclusiva de crianças com surdez, procurando evidenciar as práticas pedagógicas utilizadas a fim de provocar melhoria do processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

Objetivou-se, de modo geral, analisar a inclusão do aluno surdo na perspectiva de professores do ensino regular. Complementando a análise, os objetivos específicos buscaram descrever de que forma ocorrem a inclusão dos alunos surdos no ensino regular, identificar as principais lacunas existentes entre a formação docente e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula que dificultam a educação inclusiva e estabelecer relações entre os parâmetros da prática docente adotada e a inclusão dos alunos surdos.

Trata-se de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, desenvolvida em meio impresso e eletrônico, principalmente no Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior do Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC), a Base de Dados EDUCA, pertencente a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Biblioteca Eletrônica *Scientific Electronic Library OnLine* (SciELO).

Breve histórico da educação para surdos

Na Antiguidade os surdos eram denominados insanos, impuros e incapazes de aprender e, conseqüentemente, apartados do convívio social, realidade que se estendeu por um longo período da história da Humanidade.

A concepção da pessoa surda como um “não-humano” persistiu por mais de dois mil anos. Vivendo épocas de sofrimento, privações e pobreza extrema, o surdo não encontrava meio de desenvolver nenhuma atividade que lhe permitisse a sobrevivência, pois como não tinha acesso à educação, o trabalho lhe era vetado. “Os surdos eram percebidos de diversas formas: como pessoas punidas, marcadas e fadadas aos sentimentos de pena e de compaixão” (Lima, 2004, p. 15).

Neste contexto de marginalização, Falcão (2007) refere que, no século XVI, os surdos eram forçados por suas famílias a aprender a falar, pois só assim seriam reconhecidos e teriam direitos a títulos e herança da família.

Afirma-se que o monge espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584) criou um dos primeiros códigos para pessoas surdas por meios de sinais, contrariando o pensamento da sociedade da época de que pessoas surdas não poderiam ser educadas.

Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as

crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem (Lodi, 2005).

A partir deste contexto, a educação é direcionada para esses indivíduos, sob a ótica majoritária em que esses sujeitos deveriam ser iguais aos ouvintes, deveriam falar e desenvolver suas tarefas para que a diferença fosse sanada como uma patologia.

Em uma breve retrospectiva da trajetória pedagógica para surdos, Sá (2011) descreve as primeiras tentativas, ainda no século XVI, do matemático, médico e astrólogo Girolamo Cardano (1501-1578) de ensiná-los, refutando o conceito de que o surdo seria incapaz de aprender.

Nos anos 1750, o educador alemão Samuel Heinicke (1712-1789) funda a primeira escola pública baseada no método oral para surdos e é considerado na época o maior educador de surdos da Alemanha, com as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia Oralista.

No ano de 1760, o educador e abade francês Charles Michel de L'Épée (1722-1789), por meio de observações de surdos nas ruas de Paris, percebeu que alguns sinais cumpriam as funções de línguas faladas “e permitiam assim uma comunicação eficaz entre aqueles que a utilizavam, dessa forma a partir da língua de sinais começou a desenvolver com esses surdos um trabalho formal, onde os sinais utilizados.” (Santos & Silva, 2016, p. 3).

Segundo Sá (2011), no período entre 1821 a 1885, surgem as primeiras escolas especiais para surdos na América Latina e, particularmente no Brasil, durante a regência de D. Pedro II, que convidou o professor francês surdo Eduard Huet, fundando em 1897 o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM)¹ no Rio de Janeiro.

No Brasil, a trajetória educacional dos surdos apresenta nítidas semelhanças com a historiografia de surdos americanos e europeus, marcada pelo abandono familiar ou confinamento doméstico. Tal situação era decorrente da visão predominante naquele período em que crianças diferentes eram anormais e, portanto, deveriam ser excluídas da vida social e do sistema regular de ensino (Guarinello et al., 2016; Monteiro, 2006).

Contudo, no segundo Congresso Internacional de Surdos-Mudos realizado no ano de 1880 em Milão, Itália, o método oral puro, especificamente o Oralismo, torna-se preferencial nas escolas para surdos em todos os países que oferecem a educação.

No congresso citado, Quadros (2006, p. 26) aponta que não havia “a participação da minoria interessada (os surdos) e um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino”.

Dessa forma, como se pôde observar, os principais interessados no processo não foram ouvidos e nem participaram das decisões a respeito de sua escolarização.

Para Santos e Silva (2016), o influente Congresso de Milão proibiu a língua de sinais e adotou o método oralista na educação do surdo, decisões que surtiram efeitos em vários países, inclusive no Brasil. Entretanto, tal método, como foi comprovado ao longo da história educacional dos surdos, ao invés de incluir os surdos, acarretou segregação que persistiu durante muitas décadas, tanto no país quanto no mundo.

¹ Atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Para Falcão (2007, p. 143), o Oralismo é uma filosofia que ao longo dos séculos mantém o propósito de fazer o surdo falar, sob a perspectiva de integrar o surdo à comunidade de ouvintes, “reabilitando a audição e a fala através da linguagem oral, mesmo que agisse nos limites da imitação de sons e muitas vezes sem sentido para os surdos”.

Posteriormente, a constatação que a imposição da metodologia oralista não conseguia promover a comunicação eficaz dos surdos com os ouvintes, nem que os primeiros deixassem de se comunicar por meio da língua de sinais, “decidiu-se então que os surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação. Surge, então, o método que ficou conhecido como Comunicação Total” (Streiechen, 2012, p. 17).

A autora complementa que o principal objetivo do referido método era o uso de qualquer estratégia que permitisse a comunicação das pessoas surdas, porém também não surtiu os efeitos esperados, dificultando a comunicação.

Segundo Capovilla (2002), a melhor via de desenvolvimento educacional dos surdos ocorre por meio do Bilinguismo, filosofia educacional que defende a escolarização do surdo a partir da sua língua materna e, no caso do surdo brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Esta filosofia educacional entende que o surdo não deve ser comparado ao ouvinte em termos comunicacionais e consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar e, neste caso, as línguas em questão são a Língua Portuguesa (escrita) e a LIBRAS. Observa-se a relevância da interação entre as duas línguas, para que a criança cresça, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e políticas, independentemente do espaço escolar em que está inserida.

A Constituição Brasileira, promulgada no ano de 1988, define em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, buscando o desenvolvimento máximo do indivíduo, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para a vida profissional (Constituição Federal, 1988).

Sob a perspectiva da comunicação e inclusão educacional dos surdos, a Lei nº 10.436/2002 dispôs sobre a LIBRAS, reconhecendo-a como a língua oficial da comunidade surda. O Decreto nº 5.626/2005, por sua vez, garante o direito dos surdos à educação desde a Educação Básica, a partir de uma perspectiva bilíngue, ou seja, por meio do uso da LIBRAS (Decreto nº 5.626, 2005; Lei nº 10.436, 2002).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.416/2015, trata da acessibilidade à educação em sentido mais amplo, ao dispor sobre a garantia e promoção das condições de igualdade e execução dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa surda, assegurando o acesso em todas as instâncias da educação formal, incentivando a inclusão social e o exercício da cidadania (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015).

Pressupõe-se, portanto, que a metodologia ou metodologias adotadas na educação inclusiva para surdos deverão abarcar a pluralidade de abordagens pedagógicas, estratégias de ensino-aprendizagem, postura atitudinal analítico-reflexiva da instituição e dos personagens que as recebem neste cenário e, prioritariamente, o respeito à diversidade humana.

Educação inclusiva e os surdos no Brasil

Ao buscar compreender a realidade em que os surdos estão inseridos na sociedade brasileira atual, percebe-se obstáculos que ainda não foram superados, por meio da constatação do desconhecimento dos professores sobre as peculiaridades das deficiências, as potencialidades destes alunos e a rigidez dos currículos, fatores determinantes para práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos mesmos e resistência com relação à inclusão.

A educação dos surdos não é muito diversa de outros grupos minoritários, ocorrendo os aspectos de exclusão e distanciamento do próprio indivíduo, devido ao processo educativo prosseguir sem que os mesmos possam expressar dificuldades e anseios em relação à educação imposta pela maioria que, ideologicamente, escolhe para o outro aquilo que garante seu próprio conformismo e relutância às mudanças.

Deste modo, evidencia-se que a educação efetiva de surdos requer análise multidisciplinar e holística, em processo educativo que envolva todas as variáveis de inclusão e, ainda, a conjuntura que as cercam. Primordialmente, ao identificar e minimizar os efeitos negativos dos óbices que intrinca o processo de aprendizagem, os profissionais envolvidos nesse contexto deverão considerar a história do surdo, as redes de apoio familiar, a ambiência física e pedagógica da instituição para receber esta criança e oportunidades de interação efetiva entre as crianças na sala de aula, entre outros.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão educacional é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola regular, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e oportuniza que todos os alunos exerçam o direito à educação em plenitude, concitando essa escola ao aprimoramento de práticas pedagógicas que respeitem integralmente o ser aprendiz.

Portanto, a metodologia escolhida para a aprendizagem da criança surda não poderá seguir um manual de instruções, pois, assim como o aluno ouvinte, não é uma folha em branco que deverá ser preenchida pelo professor ou uma receita culinária com orientações prévias. Ao contrário dos alunos ouvintes, o aluno surdo não recebe todas as informações sobre o que acontece no seu ambiente, como o som de uma porta abrindo, um objeto que cai, o alarme da hora do intervalo, entre outras informações.

Além da dificuldade em discriminar sons ambientais, o surdo necessita de apoio em relação à produção, desenvolvimento e compreensão da língua falada, portanto, o desafio deve se concentrar em estratégias para que possa se comunicar da melhor maneira possível em campo educacional, promovendo assim sua integração e consequente aprendizagem.

A abordagem educacional por meio do bilinguismo, de acordo com publicação governamental, pretende capacitar a pessoa surda na utilização de duas línguas no contexto socioeducativo, por meio da Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. (Brasil, 2007).

O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda e a aquisição da língua de sinais permitirá à criança surda acessar os conceitos da sua comunidade, utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Por outro lado, a língua portuguesa possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

Complementando esta assertiva, Kelman (2011) aponta que, além do bilinguismo, a inserção de recursos visuais diversificados nas estratégias pedagógicas direcionadas às crianças surdas poderá contribuir para a aprendizagem significativa das mesmas.

De acordo com estudo desenvolvido por Guarinello et al (2016, p. 317), direcionado aos professores pertencentes à rede pública de ensino do Estado do Paraná, que trabalhavam com alunos surdos, os principais desafios encontrados foram “a falta de conhecimento acerca da surdez, a dificuldade de interação, desconhecimento da LIBRAS, e a dificuldade de compreensão que tais sujeitos apresentam na ótica dos professores.”

Nessa perspectiva, a escola, parte constitutiva do social, deverá refletir os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas na sociedade, nas concepções que significam a vida, transformando-se internamente e promovendo mudanças na realidade extramuros escolar.

Portanto, reivindicar educação para os surdos significa muito mais que a simples adaptação ao tipo de educação existente nas escolas, trazendo a Língua de Sinais para o processo. Representa, além de ter como critério a valorização da Língua de Sinais, questionar as generalizações que fundamentam o ensino nos ambientes escolares, desconsiderando as diferenças, nas suas várias nuances. Essa visão parte de estudos que vêm problematizando os currículos oficiais, engessados e fixos, e denunciando os efeitos devastadores nos últimos cem anos, quando foram estabelecidas práticas colonialistas na educação. (Dorziat, 2015, p. 353)

Nestas circunstâncias, Lodi (2013, p. 57) assinala que, vencer tais dificuldades “implica possibilitar ao aprendiz o sentimento de estar diante de outra cultura, de outra comunidade linguística que lhe está acolhendo, e, portanto, experimentar um deslocamento em relação à sua comunidade de origem.”

De acordo com Navegantes, Kelman & Ivenicki (2016, p. 3), evidencia-se a relevância de uma abordagem multicultural em relação educação de surdos, que privilegiem concepções reflexivas “além da dicotomia igualdade/diferença ou de pré-conceitos sobre a surdez. [...] Por não se comunicarem da mesma forma e, muitas vezes, não falarem a mesma língua das pessoas ouvintes, correm o risco de serem segregados e, pior, se auto segregarem.”

De outro modo, Santos (2016, p. 9) destaca em um estudo sobre alteridade no contexto educacional para surdos:

Se o olhar humanizado voltar-se para a realidade que se apresenta no cotidiano, o surdo tem acesso à matrícula na escola regular, mas esta não lhe garante todos os direitos previstos em Lei. Pesquisas pontuam professores e escolas despreparados para acolher alunos com dificuldades auditivas, a maior parte de professores sem conhecimento de Libras, a falta de intérpretes nas salas de aula e metodologias que realmente favoreçam a aprendizagem desses educandos. Ou seja, a alteridade não existe em sua plenitude pela falta de conhecimentos específicos e de adequações para lidar com o diferente.

Tendo em vista a relevância do contexto educacional, cultural, emocional e social que abrange a escolarização dos surdos, torna-se essencial que todas as medidas para garantir que as dificuldades apresentadas tenham a menor influência possível sobre o processo de aprendizagem.

Formação docente direcionada à educação inclusiva

Dentre as disposições anteriores, encontra-se a premência de capacitação dos profissionais e das equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Depreende-se que a capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação formal e alternativa, além de técnicas e materiais pedagógicos direcionados às pessoas com NEE.

Sob tais premissas, destaca-se a importância da mediação do professor e a dinâmica da sala de aula, representadas pela formação continuada do docente, autoavaliação pedagógica e diferentes possibilidades educativas, destinadas a fornecer ao aluno os mediadores (signos, símbolos e instrumentos) capazes de favorecer o seu desenvolvimento, em função de sua estrutura psicológica específica. (Vygotsky, 2008).

De acordo com Streiechen et al. (2017, p. 92), neste contexto, “os debates acerca da formação de professores sempre voltam à tona com uma expectativa muito grande sobre o processo de inclusão.” Para os autores, os processos de inclusão foram delineados pela Política Nacional de Educação Especial, porém a complexidade envolvida na formação docente não foi devidamente considerada.

De outro modo disposto, ao assegurar a inclusão educacional desde o ensino regular até o ensino superior, o documento supracitado deixa claro a obrigatoriedade da “oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.” (Brasil, 2008, não paginado).

Entretanto, questiona-se a implementação destas diretrizes, especificamente em relação à formação inicial docente, considerando os contrastes da realidade social, econômica e educacional no Brasil.

Conforme mencionam Paulon, Freitas e Pinho (2005, p. 21):

Uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades socioculturais existentes em nosso país. Para atender esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem-se proposto oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos, se observa a excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade.

Nessa perspectiva, portanto, as propostas generalizadas de conteúdos direcionados aos alunos com NEE não atendem às especificidades culturais dos mesmos, ocasionando distanciamento de suas realidades.

Para Heredero (2010, p. 1956), em relação à cultura educacional, há despreparo das instituições do ensino regular no Brasil no atendimento aos alunos com NEE, bem como “o sistema segregador utilizado durante muito tempo na Educação Especial dificultam, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão.”

Sobre a formação docente direcionada à educação inclusiva, a partir de estudo realizado com professores da rede regular e particular de ensino fundamental no Estado do Rio de Janeiro, Nascimento e Silva (2013, p. 8) afirmaram que os docentes reconheceram “a formação continuada

como fundamental para o aprimoramento profissional, o que tem sido apontado, de forma recorrente, pela literatura como um fator primordial para um trabalho pedagógico bem sucedido”.

Em um estudo desenvolvido com professores do ensino regular de três escolas públicas do município de Santa Maria/RS, Brasil, retrata-se que as dificuldades encontradas na prática docente não podem ser relacionadas exclusivamente à inserção de alunos com NEE em sala de aula e/ou a indisponibilidade de recursos materiais da instituição de ensino.

Na pesquisa, os professores foram unânimes em afirmar sentimentos de despreparo para trabalhar junto às crianças com necessidades especiais e afirmam “que não tiveram em sua formação acadêmica o preparo adequado que os capacite a lidar com a diversidade e isso gera intenso sofrimento, pois ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade para que o processo inclusivo seja efetivado. (Smeha & Ferreira, 2013, p. 46).

Segundo Amorim, Medeiros Neta e Guimarães (2016, p. 240), a temática da deficiência se entrecruza às concepções sócio-históricas da sociedade com a educação e a concepção de homem vigente “que pressupõem novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender e relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho.”

Entretanto, os esforços envidados para a transformação deste cenário, manifestados por meio de políticas, decretos e leis governamentais de atendimento às NEE dos surdos se tornarão insuficientes, caso a formação dos educadores e ambiência em seu entorno não os capacite para o atendimento inclusivo.

Práticas pedagógicas inclusivas

A sociedade contemporânea abarca um sistema plural, em que convivem pessoas com diversas características físicas, psicológicas, idiomas, valores culturais, experiências de vida, entre outros aspectos.

A Universidade, no seu papel de instituição educativa, efetiva-se pela docência e investigação. O ensino universitário, por sua vez, caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica dos conhecimentos (Silva, 2013).

A afirmação anterior consolida, entre outros aspectos, o papel fundamental dos docentes nos processos de formação de educadores, bem como o compromisso com as transformações da sociedade em que se insere.

Consoante Nascimento e Silva (2013, p. 9), “a prática docente possibilita, no enfrentamento das questões cotidianas, além da utilização de conhecimentos, também a recriação transformadora do trabalho e a produção de saberes e experiências construídos no seu interior.”

Especificamente em relação à escolarização dos surdos, Streiechen (2017, p. 92) sugere que se repense sobre a efetividade das práticas pedagógicas efetivas, construindo “escolas que saibam dialogar com os surdos e, com isso, os surdos possam atuar como protagonistas de seu processo de escolarização”. Tal protagonismo pode ser considerado um dos principais objetivos de uma educação que se pretenda inclusiva, permeada pelo respeito à diversidade e a conquista da cidadania.

No entanto, Heredero (2010, p. 197) referencia que a escolarização no ensino regular dos surdos acarreta modificações significativas no ensino, posto que estas escolas deverão, em

consequência, adaptar-se aos novos alunos que nelas entram, e não ao contrário, e isso precisa de adaptações.”

Nesta conjuntura, Magalhães (2013, p. 50) ratifica que “a construção de uma universidade inclusiva implica na necessidade de o professor desenvolver processos de reflexão *na e da*¹ prática docente, com vista à organização de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a todos os alunos, inclusive os considerados deficientes”.

A autora propõe, como alternativa para as práticas pedagógicas, o processo de adaptação curricular, que abre espaço para o aluno com deficiência, seja temporária ou permanente, viabiliza a flexibilização de uma prática pedagógica que valorize o desenvolvimento dos potenciais desse aluno e requer cooperação entre professores e alunos, “em uma contínua construção de alternativas que diversificam e ampliam as possibilidades de aprendizagem na sala de aula” (Idem, p. 51).

Quanto aos desafios encontrados pelas instituições de ensino – em todas as instâncias – para os atendimentos aos alunos com NEE, Silva (2013, p. 82) elenca:

a falta de informação e de compromisso ético e político com a profissão por parte de educadores e demais profissionais da educação; dificuldades de adaptação de material, desinformação, falta de apoio por parte das instituições de ensino, dos colegas e do próprio governo em suas três instâncias²; alto custo de materiais; arraigamento a procedimentos metodológicos que enfatizam a deficiência como explicação para o atraso na aprendizagem, em detrimento das possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem que o aluno apresenta.

Segundo Mantoan (2013, p. 11), a escola deverá compreender a educação “como um fenômeno de inclusão, emancipação, libertação e criação, construído coletivamente pela sociedade em respeito às diferenças e às potencialidades de cada indivíduo.

Desse modo, torna-se imprescindível a participação de todos os envolvidos nos processos de educação inclusiva para consecução ordenada de estratégias e recursos metodológicos, ambientais e comportamentais, além do levantamento das necessidades individuais, a fim de responder à diversidade de características que os alunos surdos apresentam, integrando-os e desenvolvendo sua autonomia.

Considerações finais

Os estudos realizados demonstraram que a perspectiva dos professores do ensino regular direcionada à educação inclusiva dos alunos surdos permanece atrelada a concepção de normalização, em um sistema educacional de regras que os percebe como aquele que necessita se adequar para ser inserido no convívio social com os ouvintes.

O discurso político e social sobre como e qual a melhor forma de educar os surdos se faz presente na maioria das discussões, no entanto observou-se a aceitação parcial do surdo como indivíduo, sua cultura, visão de mundo, peculiaridades, ou seja, há um distanciamento velado entre a teoria e a prática.

As políticas públicas direcionadas à educação inclusiva formam um cabedal considerável, repleto de diretrizes de caráter mandatório, entretanto, expõe paradoxos importantes,

¹ Grifo nosso.

² Instâncias Federal, Estadual e Municipal.

principalmente relacionados à formação inicial dos docentes nesta conjuntura educacional, os recursos das instituições de ensino para suprir as necessidades de capacitação permanente, além do alheamento às dimensões continentais do país e a desigualdade social decorrente.

Nas narrativas acerca da educação inclusiva no ensino regular, observou-se fatos e decisões recorrentes que, apartados das reais necessidades de aprendizagem dos surdos, os coloca em salas comuns sem as condições adequadas para tal, tais como educadores que conheçam a LIBRAS e tradutores em salas, recursos visuais, metodologias e práticas pedagógicas inclusivas, entre outras.

Destaca-se, ainda, que a capacitação permanente de professores subsiste como elemento nuclear para a qualidade da educação inclusiva no Brasil brasileira, sob as perspectivas da implementação das políticas públicas concernentes.

Entretanto, para que isso seja possível, o docente deverá assumir compromissos que envolvam ações de aprender a ensinar, reportando, incessante e simultaneamente, à multiplicidade complexa e singular dos seres humanos.

Referências bibliográficas:

- Amorim, E.G., Medeiros Neta, O.M., & Guimarães, J. (2016). A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: Uma abordagem histórica (1960-2015). *HOLOS*, 2, 231-248. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4000/1445>
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. *Atendimento educacional especializado: Pessoa com surdez*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Recuperado de <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Capovilla, F. C. (2002). Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira Educação Especial*, 8(2), 127-156. Recuperado de http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2pdf/1capovilla.pdf
- Dorziat, A. (2015). Educação de surdos em tempos de inclusão. *Revista Educação Especial*, 28(52), 351-364. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14361/pdf>
- Falcão, L.A.B. (2007). *Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: Um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos*. (2a ed.). Recife: Editora do autor.

- Guarinello, A.C., Berberian, A.P., Santana, A.P., Massi, G., & Paula, M. (2016). A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira Educação Especial*, 12(3), 317-330. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/02.pdf>
- Herederer, I.S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, 32(2) 193-208. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/6417>
- Kelman, C. A. (2011). Significação e aprendizagem do aluno surdo. In A.M Martínez, & M.C.V.R. Tacca (Orgs.), *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas/SP: Alínea.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm2002
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Lima, M.S.C. (2004). *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.
- Lodi, A.C.B. (2005). Plurilinguismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Revista Educação e Pesquisa*, 31(3), 409-424. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>
- Lodi, A.C.B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Revista Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>
- Magalhães, R.C.B.P. (2013). Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In F.R.L.V. Melo (Org.), *Inclusão no ensino superior: Docência e as necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFERN.
- Mantoan, M.T.E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2a ed.). São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M.T.E. (2013). *Para uma escola do século XXI*. Campinas/SP: UNICAMP/BCCL.
- Monteiro, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. *Educação Temática Digital*, 7(2), 292-302, 2006. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810/825>
- Nascimento, M.G.C. A., & Silva, Y. R. O. C. (2013). A formação de professores e os desafios da docência na escolarização de surdos. *Educação on-line*. Recuperado de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16618/16618.PDF>

- Navegantes, E., Kelman, C.A., & Ivenicki, A. (2016). Perspectivas Multiculturais na Educação de Surdos. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450076.pdf>
- Quadros, R.M. (2006). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Paulon, S.M., Freitas, L.B.L. & Pinho, G.S. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília/DF: MEC/SEESP.
- Sá, N.R. L. (2011). *Surdos: Qual escola?*. Manaus: Valer e Edua.
- Santos, M. I. F. B. (2016). A alteridade no contexto da inclusão de estudantes com deficiência auditiva (surdos) no ensino regular e na comunidade. *Unoesc Ciência ACHS*, 7(1), 7-14. Recuperado de <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/9875/pdf>
- Santos, R.R.S., & Silva, H.M. L. (2016). Educação do surdo: Recorte historiográfico acerca da educação na perspectiva da Língua Brasileira de Sinais no Estado Sergipe. *Anais do Encontro Internacional de Formação de Professores*, Recife, PE, Brasil, 10. Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2447/673>
- Silva, L.G.S. (2013). Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In F.R.L.V. Melo (Org.), *Inclusão no ensino superior: Docência e as necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN.
- Smeha, L.N., & Ferreira, I.V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista de Educação Especial*, 31, 37-48. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8/20>
- Streichchen, E. M. (2012). *Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS*. Guarapuava/PR: UNICENTRO.
- Streichchen, E. M. (2017). Pedagogia surda e bilinguismo: Pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Acta Scientiarum Education*, 39(1), 91-101. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26066/18020>
- Vygotsky, L.S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Mediação de descritores no trabalho com a formação continuada de docentes de língua portuguesa numa Rede Pública Municipal de Ensino de Alagoas – Brasil

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Instituto Federal de Alagoas – IFAL, *Campus Maceió*, Brasil

richardcavalcanti@hotmail.com

Rosiene Omena Bispo

Secretaria da Educação de São José da Laje, AL – Brasil

rosyomena31@hotmail.com

Resumo

O presente estudo intenciona problematizar uma experiência de formação docente, realizada numa rede pública municipal de ensino do contexto brasileiro. A experiência realizada em São José da Laje/AL (2017) objetivou, como política de formação local, em consonância com algumas diretrizes brasileiras de avaliação em larga escala, o trabalho com os descritores de Língua Portuguesa. Para a realização de tal feita, discutiram-se teorias diversificadas ligadas ao campo de estudo da linguagem a fim de que se pudesse, por meio da ação reflexiva, proporcionar ao docente não somente um trabalho que visa a tais descritores (Bortoni-Ricardo, 2012) – habilidades por componente curricular a serem trabalhadas em diversificados níveis de ensino, que, em nosso caso, se centraram no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) –, mas também a uma relação simbiótica entre os itens e as concepções de linguagem a que estão atrelados. A fundamentação teórica está filiada em discussões atinentes à Cognição (Silveira, 2005), à Linguística Textual (Marcuschi, 2008; Cavalcanti, 2016), à Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006; Street, 2014), e à Formação Docente, principalmente, no que concerne à consideração dos saberes experienciais docentes (Tardif, 2014). Tal experiência, que se caracteriza metodologicamente como qualitativa, cujo método acessado foi o da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), contou com os seguintes instrumentos para a coleta de dados: notas de campo, elaboradas pelos professores-formadores acerca dos momentos de reflexão-ação; e blog, elaborado na interação entre os docentes-formadores e os docentes-cursistas numa rede colaborativa de formação, contando com a disposição do material produzido. Os resultados nos levam a crer que os alunos da rede pública municipal ultrapassaram a meta proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir do trabalho realizado por esses docentes-cursistas, o que fez com que tal ação pudesse ser avaliada não somente como cumprimento ao enfoque avaliativo externo, mas, sobretudo, como possibilidade de os professores, a partir de círculos reflexivos de formação, validarem a necessidade de ações nesse sentido.

Palavras-chave: formação continuada docente; descritores de Língua Portuguesa; investigação-ação

Abstract

The present study intends to problematize an experience of teacher training, carried out in a municipal public teaching network of the Brazilian context. The experience in São José da Laje/AL (2017) aimed, as a local training policy, in line with some Brazilian guidelines for large scale evaluation, the work with the descriptors of Portuguese Language. In order to accomplish this, diverse theories related to the field of language study were discussed in order to be able, through action research, to provide the teacher with not only a work aimed at such descriptors (Bortoni-Ricardo, 2012) – abilities by curricular component to be worked in diversified levels of education, which, in our case, focused on Elementary School II (6 to 9 grades) – but also a symbiotic relationship between the items and the conceptions of language which are attached. The theoretical basis is related to discussions about Cognition (Silveira, 2005), Textual Linguistics (Marcuschi, 2008, Cavalcanti, 2016), Applied Linguistics (Moita-Lopes, 2006, STREET, 2014) and Teacher Training, regarding the consideration of experiential teacher knowledge (Tardif, 2014). This experience, which is characterized methodologically as qualitative, whose method was accessed by action research (TRIPP, 2005), had the following instruments for data collection: field notes, written by the teacher-trainers about moments of reflection-action; and blog, elaborated in the interaction between the teacher-trainers and the teacher-trainees in a collaborative training network, counting on the disposition of the material produced. The results lead us to believe that the students of the municipal public network surpassed the goal proposed by the Ministry of Education and Culture (MEC), based on the work carried out by these teacher-trainees, which meant that such action could be evaluated not only as compliance with the external evaluation approach, but above all, as a possibility for teachers, based on reflexive training circles, to validate the need for actions in this direction.

Keywords: teaching training; Portuguese Language descriptors; action research

Introdução

A sala de aula é um espaço desafiador onde se imbricam diferentes saberes, de naturezas variadas. Nesse espaço, o mediador de aprendizagem – o professor – é provocado, por meio de discursos recorrentes que tratam da prática docente, a envolver os discentes em diversas situações de ensino e aprendizagem possibilitando que os discentes possam gradativamente desenvolver habilidades de diferentes níveis, das mais simples às mais complexas. Com isso, perguntamo-nos: quais os saberes que direcionam o ofício do professor, ou seja, a prática laboral do professor nesse universo multifacetado e híbrido?

Para Tardif (2014, p. 16), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os saberes dele”. Segundo esse autor, os saberes docentes são constituídos de forma amalgamada entre os saberes hierarquicamente constituídos como superiores, adquiridos no meio acadêmico, em suas formações iniciais; bem como são compostos por saberes inerentes à troca de experiências

docente, quer em contextos formalizados para tal feita, como é o caso das formações continuadas institucionalizadas, ou por meio de um diálogo direto com outros docentes, na consideração de seus relatos de experiência, em espaços geralmente alternativos.

Considerando esses pressupostos, a experiência de formação continuada desenvolvida na Rede Municipal de São José da Laje/AL está baseada num diálogo fecundo com os professores de Língua Portuguesa, de forma institucionalizada, considerando-os não apenas como sujeitos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que possuem saberes experienciais enriquecedoras às ações promovidas localmente.

Com efeito, numa dinâmica de ação-reflexão-ação, levando em conta a dinamicidade das informações, as mudanças teóricas, que ensejam deslocamento, por vezes, ideológicos; além do inegável avanço das tecnologias, esta Rede de Ensino, não obstante a consideração que se presta à formação inicial docente nas universidades, nos centros universitários e nos institutos, assevera ser necessário fomentar a atualização, por meio da formação continuada dos seus professores a fim de refletirem sobre as demandas do contexto educacional brasileiro atual. Essa promoção, em uma de suas facetas, se deve ao monitoramento que a Rede realiza junto aos seus gestores em visitas às unidades escolares e, ainda, por meio da análise de relatórios de avaliações externas elaborados pelo Governo Federal com o objetivo de apontar o nível de aprendizagem da Rede, como é o caso da avaliação de larga escala aplicada nas redes públicas, como é o caso da Prova Brasil (2017), reconfigurada em 2019 como SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

No cenário atual da Política Educacional Brasileira, o Plano Nacional de Educação – PNE – com vigência de dez anos, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, dedica quatro de suas 20 metas à carreira docente e prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Vale salientar que o termo formação continuada ora se refere a cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ora é usado de forma genérica como compreendendo toda e qualquer atividade que contribua para melhorar o desempenho profissional, por vezes, de forma autônoma, com certificações de curta duração. Concebemos, assim, a formação continuada docente como aquela institucionalmente formalizada, que respeita as vozes e os saberes desses sujeitos, a fim de se posicionarem de forma crítico-reflexiva acerca das demandas, por vezes, imperativas das ações governamentais, que, em muito, não se configuram como políticas públicas, já que há certa sazonalidade. Ademais, ações promovidas em espaços escolares são igualmente relevantes ao desenvolvimento de práticas docentes mais reflexivas e, por extensão, potencialmente mais eficazes no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, há de se considerar a base legal, elucidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), que visou, por meio da regulamentação, ao imperativo de atendimento por parte dos poderes públicos constituídos no que diz respeito à garantia dessa formação. A referida Lei é composta por inúmeros debates a respeito da importância da formação continuada docente, o que se infere como uma das condições imprescindíveis ao sucesso em níveis e modalidades de ensino variados. O artigo 67 dessa mesma Lei, por exemplo, estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da Educação e traz, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos. Mais adiante, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”.

Assim, inferimos que não somente o cumprimento aos preceitos legais pode garantir ações exitosas em quaisquer níveis, mas, sobretudo, possibilitar ao sujeito professor, agente de

letramento, a reflexão sobre as suas atitudes metodológicas em contextos variados de ensino. Ademais, ações microuniversais, pensadas de forma a respeitar os saberes docentes, mas também lhes introduzindo em demandas recorrentemente presentes nesse campo, podem configurar-se como políticas locais de comprometimento com uma educação pública de qualidade.

Caracterização da formação continuada “IDEBLAJE”

O município de São José da Laje/AL, Brasil, participa, desde 2007, da avaliação externa que conta com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, principal indicador da Educação Básica brasileira, visando, segundo o discurso oficial, mensurar a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Tal ação tem sido desenvolvida, por meio da aplicação de avaliações em Língua Portuguesa e em Matemática, ao final dos ciclos do ensino fundamental, 5º e 9º ano, respectivamente, e é gerenciada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC/Brasil).

As avaliações são aplicadas, desde então, a cada dois anos e os resultados fornecem dados concretos com os quais as unidades escolares, bem como as secretarias de educação, municipais e estaduais, no Brasil, buscam, a partir da análise dos dados, implementar ações de melhoria de seus indicadores. Convém salientar que o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, monitorado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da antiga Prova Brasil (que, em 2019, passa a se chamar SAEB, como já havíamos informado) para escolas e redes municipais; e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para os estados e o País. Os escores observados em relação à meta projetada pelo MEC apontaram no município, em 2007, uma razoável estagnação nos resultados do IDEB para os anos finais desse nível: ensino fundamental.

Tabela 2. Resultado do IDEB observado em 2013. Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

8ª série / 9º ano		Ideb Observado						Metas Projetadas							
Município ↓	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
São José da Laje	2,6	2,8	2,6	2,9	2,9	4,0	4,5			3,0	3,4	3,8	4,0	4,3	4,6

Assim, considerando como ponto de partida o que tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos 20 anos, a Secretaria da Educação do município em tela estabeleceu como premissa para modificar o quadro exposto: considerar os saberes acadêmicos e experienciais dos professores.

Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com alunos e com outros atores educacionais. (Tardif, 2014, p. 228)

Com esse intuito, teve início o processo de formação continuada docente, em especial, tratado neste trabalho como objeto de discussão, a que se volta aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, visto que, além da análise da avaliação externa, houve um levantamento realizado pela Secretaria Municipal, em 2013, o qual apontou para a ausência de formação continuada na Rede no período compreendido entre os anos de 2009 a 2012.

Institui-se, diante disso, a formação intitulada “IDEBLAJE”. A referida formação se propõe à análise dos resultados da última avaliação externa aplicada, organizada a partir dos descritores do componente curricular de Língua Portuguesa, que integram a Matriz de referência de Língua Portuguesa. Ademais, considera-se a avaliação aplicada em nível nacional, mas o município conta com um monitoramento, por meio da aplicação de simulados aos alunos da Rede, inseridos nessas salas de aula correspondentes às últimas etapas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e do II (6º ao 9º ano). Tais simulados, aplicados concomitantemente aos momentos de formação continuada na Rede, servem para a problematização dos resultados obtidos pelos alunos; bem como para refletir sobre concepções de língua e de linguagem a partir dos descritores da Matriz em meio ao desempenho desses discentes nessas avaliações de nível local. Tais instrumentos impulsionam a busca de pesquisas, ligadas a uma base teórico-conceitual, que possibilite a ampliação de estratégias mediacionais docentes, além de lhes favorecer um aporte conceitual acerca das competências necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, ensejando, inclusive, à abertura aos multiletramentos, com atividades que se voltem a atitudes autônomas de aprendizagem, como é o caso do uso da ferramenta Blog no contexto da formação continuada em tela.

Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil (atual SAEB) – 9º ano

Uma matriz de referência discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados. Sua finalidade é orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação. Desse modo, ao elaborar uma estratégia ou questão, sabe-se, de maneira controlada e sistemática, as habilidades que serão avaliadas e, assim, os objetivos dessa questão. (UFMG, 2005, p. 9)

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa surgiu a partir de uma ação do Governo Federal, por meio do seu Ministério da Educação – MEC/Brasil, em 2007, momento em que lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE. A Matriz foi elaborada com base na necessidade de estabelecer critérios claros e operacionais do ponto de vista nacional. Ela está organizada em habilidades, que se organizam em torno de VI (seis) Tópicos: I- Procedimentos de Leitura; II- Implicações do Suporte, do Gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III Relação entre Textos; IV-Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e VI-Variação Linguística.

Carvalho (2018, p. 73) esclarece que tais habilidades:

estão agrupadas pelos chamados “eixos”, e cada eixo busca retratar um aspecto constitutivo do ato de ler”. Algumas estão voltadas mais para o material textual, outros para estratégias de leitura, outros para aspectos da coerência e há ainda agrupamento relativo à inserção do texto nas diversas situações sociocomunicativas e interacionais.

Para realizar trabalho significativo em sala de aula, considerando-se tais habilidades, o professor precisa compreender a essência, as nuances dessa Matriz e, sobretudo, entender que

nela consta uma série de habilidades que os alunos precisam desenvolver ao final de cada etapa de ensino, entre outras propostas pelo currículo. Acessando essa Matriz, o professor brasileiro terá conhecimento dos saberes que seus alunos precisam desenvolver, levando-se em conta os respectivos níveis de ensino em seus graus de abstração. A partir de tais pressupostos, podem-se organizar atividades de leitura, com vistas às denominadas estratégias de leitura. Para um melhor entendimento acerca da funcionalidade da Matriz, faz-se imprescindível se atentar para o que ressalta Carvalho (2018, p. 73):

É importante ainda ressaltar que o ano/série apontado no cabeçalho da matriz é uma referência ao período de fechamento do ciclo escolar no qual aquelas habilidades deveriam estar consolidadas. No entanto, todos os alunos, de todos os anos/séries escolares, devem realizar atividades elaboradas por seu professor com vistas à aquisição e desenvolvimento de tais habilidades. Desse modo, todas as habilidades para o 9º ano do ensino fundamental devem, na verdade, ser trabalhadas desde o 6ºano, de forma gradual, aumentando os níveis de complexidade até o fim dos quatro anos.

Nesse tocante, dispomos a seguir a Matriz de Referência de Língua Portuguesa a que estamos constantemente nos reportando.

 Matriz de Referência do SAEB – Língua Portuguesa 9º ano	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto
D6	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Texto	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Figura 1. Matriz de Referência. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>

Como se pode perceber, em cada um dos Tópicos, existem descritores correspondentes à habilidade proposta como eixo central ao desenvolvimento de determinada competência, seguindo o que se toma como premissa relativa ao ensino de Língua Portuguesa nas instituições públicas brasileiras de ensino.

A formação continuada IDELAJE tem como foco trabalhar com a Matriz de Referência e com seus respectivos descritores. Contudo, para tal feito, urge a recorrência a teorias que fundamentem a prática do professor, uma vez que, ao observarmos tal Matriz, temos uma profusão de teorias voltadas aos estudos de língua(gem), em que, para fins de ilustração, citamos a Linguística Textual, em relação aos aspectos cognitivos de leitura (Silveira, 2005), a Linguística Aplicada, no âmbito dos letramentos (Moita-Lopes, 2006; Street, 2014), a Análise do Discurso, a Pragmática e a Sociolinguística, entre outras ramificações subjacentes a cada uma dessas discussões. A esse respeito, os estudos promovidos entre docentes-formadores e os docentes-cursistas se organizam em torno dos tópicos da Matriz a fim de que possam ser identificadas tais bases epistemológicas e possibilidades metodológicas ao trabalho nas salas de aula do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Para abordar o primeiro eixo, Procedimentos de leitura, por exemplo, discutimos a necessidade da ativação do conhecimento prévio, levando em conta o que trata Bortoni-Ricardo (2012, p. 114) a esse respeito: “Uma leitura eficaz exige um esforço para compreender e construir uma interpretação, e esse esforço consiste, primeiramente, na ativação do conhecimento prévio, que envolve os conhecimentos linguístico, textual e enciclopédico”.

Nos estudos sobre os eixos, é pertinente também que o professor perceba habilidades e operações cognitivo-textuais já categorizadas por Marcuschi (2008, pp. 245-255) em diferentes níveis de inferência, como se podem elucidar em *D6*, *D3*, *D4*, em que é possível conferir que há habilidades que ensejam relações intratextos e extratextos, além da coerência global. Mesmo que nos possa parecer evidente, convém abordar os elementos que se prestam à percepção na materialidade textual enquanto outras requerem ser obtidas a partir de pistas que envolvem conhecimentos de variadas ordens a fim de promover o acesso ao implícito, àquilo que está nas entrelinhas (Cavalcanti, 2016).

É, em meio a essas especificidades, que defendemos a mediação desse processo na formação continuada docente. A esse respeito: “Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo” (Bortoni-Ricardo, 2012, p. 68). Dessa maneira, a formação busca auxiliar o professor a ampliar tais habilidades,

guiados pelas reflexões, oriundas das discussões promovidas, com base em dados autênticos de seus alunos, o processo de formação.

Percurso teórico-metodológico da pesquisa: investigação-ação

Nosso trabalho se fundamenta em uma metodologia de base qualitativa, cujo método recorrido é o da pesquisa-ação, por meio de processos investigativos que ensejam ações planejadas no trabalho com a formação continuada docente. Para coleta de dados, que é faz parte da constituição do nosso *corpus*, utilizamos notas de campo dos professores formadores, além dos depoimentos que consistiram em respostas dadas a um questionário semiestruturado na plataforma online *SurveyMonkey*. Essa plataforma, além da elaboração do questionário, permite a visualização da coleta das respostas geradas automaticamente na forma de Tabelas e Gráficos, como traremos à baila alguns desses achados no tópico destinado à discussão dos dados. Não se pode deixar de levar em conta que os simulados, embora aplicados aos alunos da Rede, serviram aos professores para ilustrar quais são as maiores dificuldades dos alunos em relação aos descritores presentes nessa Matriz de Referência, o que, certamente, é também um balizador à formação continuada docente no *locus* investigado.

Para tanto, realizamos recortes das respostas de questões fechadas que versam sobre a formação IDEBLAJE para identificarmos a relevância desta, bem como as dificuldades encontradas no percurso entre a formação e a realização do trabalho de leitura a partir matriz do SAEB nas salas de aula, campos de atuação dos docentes-cursistas. Ademais, as questões elaboradas de modo aberto objetivaram que o professor se posicionasse acerca da formação bem como para analisar as diferentes vozes que vêm à tona nos discursos desses sujeitos em processos de formação profissional docente.

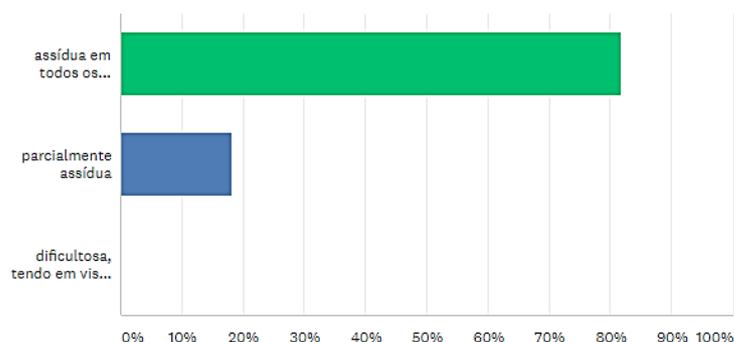
O questionário semiestruturado aplicado e os gestos de análise elaborados

Nosso *corpus* é composto pelas respostas ao questionário, dadas por 11 professores cursistas da formação IDEBLAJE. Seguem, por meio de Gráficos, os dados relativos às questões elaboradas para, em seguida, ser promovida a análise dessas respostas.

Gráfico 1. Autoavaliação como docente cursista na Formação IDEBLAJE

Considerando os momentos destinados à formação Ideb: desafios e metas 2017 de que participou, como avalia a sua participação em relação às atividades propostas, inclusive, ao acesso ao Blog para estudo e aplicação das atividades em sala de aula?

Answered: 11 Skipped: 0

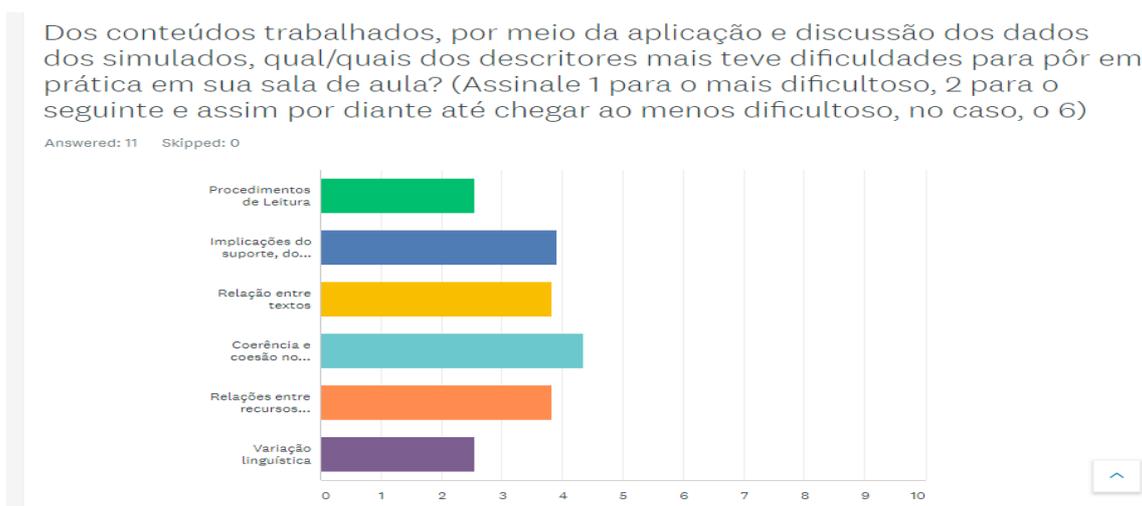


Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

O Gráfico 1 deixa evidente que 81,82% dos participantes da formação e, por extensão, sujeitos de nosso estudo, se assumem como assíduos nos momentos de formação presencial e no acesso ao Blog, em momentos alternativos de seus planejamentos para condução de suas aulas. O percentual que se considerou parcialmente assíduo alegou falta de tempo para acessar à ferramenta Blog.

Ao serem questionados sobre os conteúdos trabalhados, os colaboradores apresentaram as seguintes respostas:

Gráfico 2. Avaliação do grau de dificuldade no trabalho com os descritores em sala de aula

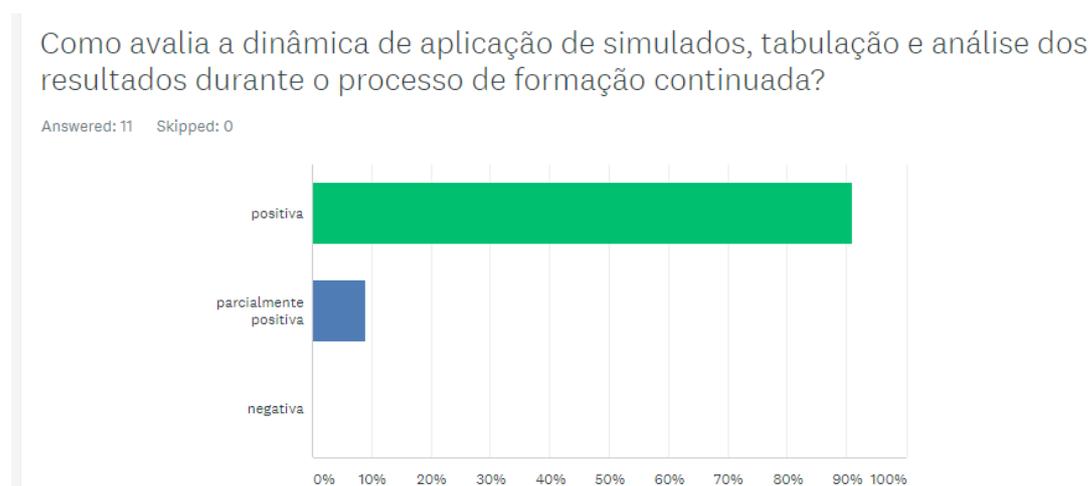


Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Esses dados são, igualmente, de extrema relevância visto que indicam até que ponto os professores cursistas tiveram dificuldades para colocar em prática os descritores em suas respectivas salas de aula. Nesse sentido, os resultados apontam como o mais dificultoso o Tópico IV, que trata da coerência e coesão no processamento do texto, contando com percentual significativo de 4,36%; seguidos do Tópico II, que aborda as implicações do suporte do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; o percentual corresponde a 3,91%, relacionado ao terceiro lugar, dizem respeito aos dois tópicos que tiveram os mesmos percentuais de respostas: III- Relação entre texto; e V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, correspondente a 3,82%. Julgado como menos dificultoso, com o percentual 2,55%, o Tópico I, relativo aos Procedimentos de Leitura e o Tópico VI, que trata de um descritor que envolve a Variação Linguística.

Sobre a aplicação de simulados, cujos itens são compostos por um texto-base, usado como texto motivador, em que a pretensão é de mobilizar recursos cognitivos para solucionar uma situação-problema proposta em que um enunciado contém alternativas, sendo apenas uma correta, colocada como gabarito.

Gráfico 3. Avaliação de aplicação dos simulados na formação IDEBLAJE



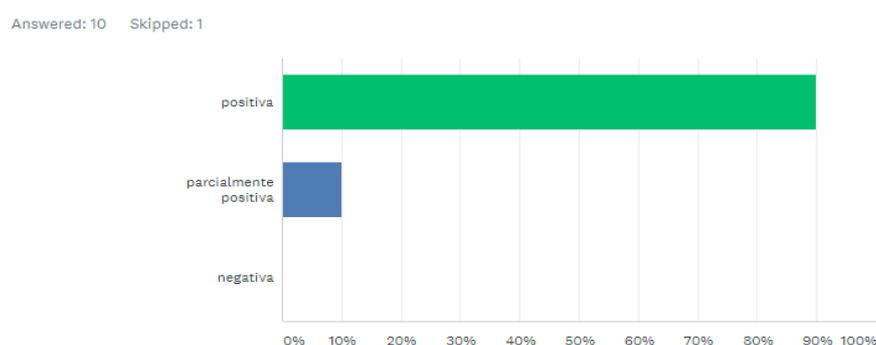
Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

O Gráfico 3 apresenta que 90,91% dos colaboradores consideraram a dinâmica realizada como positiva. A proposta de trabalho sugere ainda que o professor mapeie os descritores que apresentaram maior dificuldade na sua sala e possa dá ênfase ao trabalho com eles.

Já quanto à mediação pedagógica adotada, vejamos o que revela o Gráfico 4.

Gráfico 4. Avaliação da mediação pedagógica na formação IDEBLAJE

Em relação à mediação pedagógica adotada na formação, em que contou também com a disposição de questões do simulado no Blog, como avalia essa experiência?

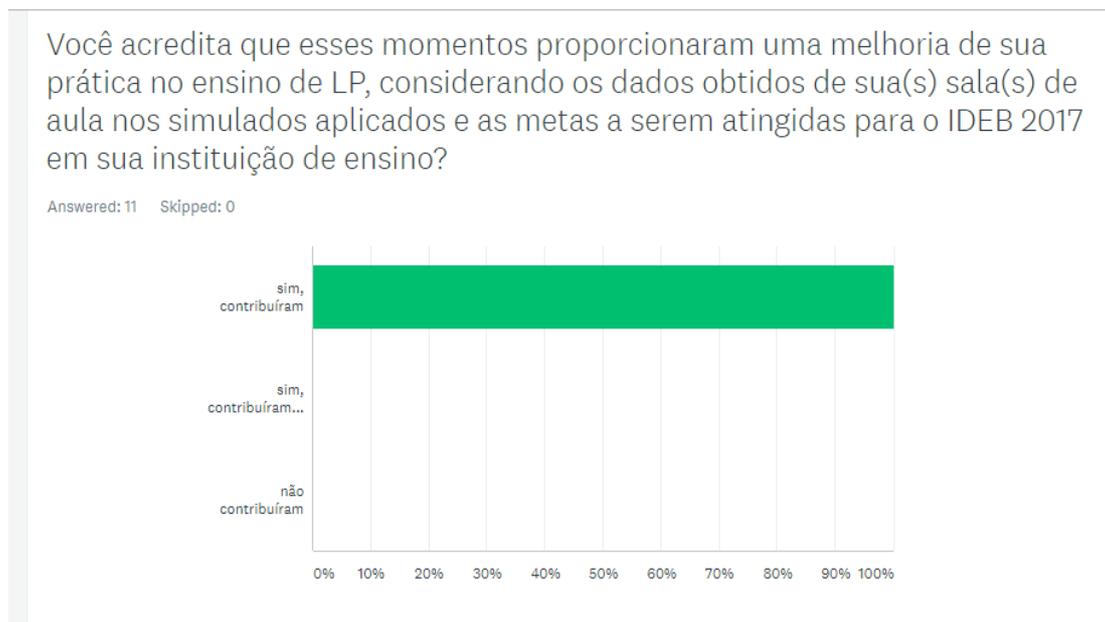


Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Nesse aspecto, houve um percentual considerável de satisfação. Os 90%, relativos às respostas dos colaboradores, que consideraram a experiência como positiva, considerou a formação continuada como instrumento de contribuição para a prática pedagógica.

Outro levantamento de suma importância levantado foi quanto à melhoria da prática no ensino de Língua Portuguesa. Observemos os resultados:

Gráfico 5. Avaliação sobre a melhoria da prática pedagógica a partir da formação IDEBLAJE.



Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

O resultado demonstra o quão significativa foi a formação continuada IDEBLAJE. Esse dado nos é relevante não somente para avaliarmos a condução da formação, na condição de docentes formadores, mas também por entendermos que os sujeitos envolvidos, os docentes cursistas, alegaram que a formação contribuiu para a sua prática pedagógica. Nesse tocante, entendemos o quão importante se fazem ações voltadas às práticas de formação continuada que considerem os saberes acadêmicos e os experienciais, numa simbiose formativa.

Para continuar a análise dos dados, abrimos espaço para questões abertas a fim de termos, mais detalhadamente, respostas acerca dos pontos de vista em relação à formação continuada IDEBLAJE. É sabido que, em caso de respostas que visem à percepção dos sujeitos, as respostas dispostas correspondem a nomes fictícios dos sujeitos colaboradores que, em grande parte, foram eleitos pelos próprios colaboradores. Para tais enunciações, elegemos a abreviatura (E), correspondente a Enunciado, seguindo da ordem disposta.

E1 – Kaylane: “Nos ajudam na melhoria da prática em sala de aula, mas as formações possuem pouco tempo o que dificultam as discussões.

E2 – Maria: “Todos as temáticas abordadas foram condizentes com o objetivo de cada formação, pois permite refletir sobre o modo de trabalhar.”

E3 – Laura: “Positivos: discussões pertinentes sobre textos e gêneros. Assim como o incentivo a novos olhares à prática docente. Negativo: pouco tempo de oficina.”

E4 – Cecília: “Os pontos positivos são que com o auxílio dos formadores podemos ministrar conteúdos mais significativos, contextualizando teoria e prática.” Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Percebe-se nos discursos dos sujeitos a necessidade de interação face a face, visto que há um apelo por um tempo maior de formação. Isso pode representar, em alguma medida, a forma convencional de aprendizagem, cuja relação tem de se dar face a face. Contudo, é preciso que o professor compreenda que a interação se dá também por ambientes virtuais, no caso no blog, em que eles poderiam ter interagido por meio de comentários e isso não aconteceu.

Por fim, os professores se posicionaram em relação à dinâmica de aplicação de provas, por meio de dados oriundos dos simulados na Rede, que toma como modelo a política de avaliação externa (Prova Brasil/SAEB), avaliando tal dinâmica como relevante ou não tão relevante.

E5 – Cecília: “Sim, pois orienta o trabalho da rede, salientando os aspectos os quais necessitam de maior investimento.”

E6 – Nara: “Sim, através dessas avaliações ‘sabemos’ o nível de desenvolvimento e aprendizagem do nosso aluno.”

E7 – Maria: “Sim. Através dessas avaliações é possível refletir e repensar sobre as práticas de sala de aula para aprimorar o ensino/aprendizagem.”

E8 – Verusca: “Não muito.” Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Para efeito dos propósitos deste artigo, as análises empreendidas revelam que a formação IDEBLAJE tem assegurado uma ação docente efetiva, do ponto de vista das percepções dispostas pelos docentes cursistas, tendo em vista que as suas avaliações empreendem olhares voltados à qualidade da formação em foco; bem como aos saberes experienciais advindas da troca de conhecimentos, a partir da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, entre sujeitos que refletem e refratam condições metodológicas mais significativas sobre as suas práticas pedagógica, que, conseqüentemente, possibilitam uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem de suas salas de aula.

Considerações

Em meio à discussão promovida neste artigo, ao se considerar o último resultado do IDEB dos anos finais da Rede Municipal de Ensino de São José da Laje/AL, cuja avaliação se deu em 2017, e fazendo o comparativo com o ano em que a formação IDEBLAJE teve início, 2013, notadamente, percebe-se que há um avanço dos alunos em relação à proficiência em leitura. Desde então, houve um crescimento de 64% nos anos finais, ou seja, partiu-se do IDEB 2,9, em 2013 para 4.5, em 2017. Tal avanço também pode ser atribuído pela alegação dos docentes cursistas em relação à formação continuada IDEBLAJE, como subsidiadora de um trabalho significativo docente no tocante aos Tópicos integrantes da Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Ademais, há de se perceber dois viéses dados à mesma formação: aquele que conta com a presença física, disposta nos momentos de formação, e aquele que leva em consideração o acesso à ferramenta Blog, como algo que enseja do professor certa autonomia para a elaboração de suas práticas de sala de aula. É bem verdade que se compreende que esses alunos não estão no nível considerado adequado para o último ano da etapa do final do ensino fundamental II; contudo, a formação continuada tem permitido atividades de troca de experiências, de reflexão, que agregadas a outros fatores se tornam elementos valiosíssimos à mediação pedagógica das capacidades de leitura, a fim de habilitar o aluno à compreensão de textos diversos que circulam socialmente.

Referências bibliográficas:

- Bortoni-Ricardo, Stella Maris (org.). *Leitura e mediação pedagógica*. Parábola, 2012.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- Cavalcanti, Ricardo Jorge de Sousa. *Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: Um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do proeja ensino médio*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, 2016.
- Carvalho, Robson Santos. *Ensinar a ler aprender a avaliar*. São Paulo: Parábola editorial, 2018.
- Marcuschi, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- Marcuschi, Luiz Antônio. *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. *Leitura, Teoria e Prática*, 4, 1-14. 1985.
- Marcuschi, Luiz Antônio. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós- 448 Ferreira & Dias Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004 graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.
- Moita-Lopes, Luiz Paulo. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- Silveira, Maria Inez Matoso. *Modelos teóricos e estratégias de leitura: Suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.
- Street, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- Tripp, David. *Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa: São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>
- UFMG-Universidade Federal De Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Avaliação diagnóstica: Alfabetização no ciclo inicial: Caderno 5: avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial/ Centro Alfabetização, leitura e Escrita*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005.

Atendimento educacional especializado e Altas Habilidades/Superdotação: práticas pedagógicas e vivência de professores do ensino básico regular

Rita de Cássia Almeida

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

arteadesonhos@gmail.com¹

Rejane Medeiros Millions

Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP)

rejmillions@hotmail.com²

Resumo

Aborda as demandas e transformações necessárias ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino básico regular brasileiro, relacionados às práticas pedagógicas na educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Buscou-se analisar os desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental regular, relacionados às práticas pedagógicas, especificamente no AEE, quanto à educação de alunos AH/SD. Trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico, sob abordagem qualitativa, por meio da busca ativa em bases de dados, entre essas o Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior do Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC), Scientific Electronic Library OnLine (SciELO) e o Sistema de Informação Científica Redalyc/ Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Sobre a educação de pessoas com capacidade intelectual e habilidades físicas extraordinárias, aponta-se que os primeiros registros na história da sociedade humana ocorreram na civilização grega, representados pela Academia de Platão, fundada aproximadamente no ano de 387 a.C. Para identificar os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e prestar um atendimento diferenciado, o governo brasileiro implantou, no ano de 2005, centros específicos para este público, denominados Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/SD) em todos os estados brasileiros, a fim de apoiar esses alunos no desenvolvimento de habilidades, estendendo o atendimento aos familiares e orientação aos professores. Dentre as políticas governamentais, destaca-se as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008 e a Portaria nº 243 de 2016, que estabeleceram critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional especializado e ratificaram, entre outros aspectos, que tais instituições deverão oferecê-lo de forma complementar, além de assegurar a inclusão escolar desde a educação infantil até a educação superior.

¹ Bibliotecária. Mestranda em Estudos Africanos.

² Enfermeira. Pós-doutoranda em Enfermagem.

Concluiu-se que, apesar dos pressupostos avanços dispostos nas leis, as instituições de ensino ainda encontram dificuldade em relação à inclusão educacional, o que requer ajustes estruturais, com investimentos nos espaços de convívio, profissionais e recursos, principalmente na formação inicial e continuada dos docentes, que abarca transformações didático-pedagógicas e novas posturas atitudinais diante da complexa diversidade que compõe o ser humano.

Palavras-chave: *Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Altas Habilidades/Superdotação; Práticas Pedagógicas; Ensino Básico Regular*

Abstract

It addresses the demands and transformations required by the Specialized Educational Assistance (AEE) in the Brazilian regular basic education, related to the pedagogical practices in the education of students with High Abilities / Giftedness. The aim was to analyze the challenges faced by teachers of regular primary education, related to pedagogical practices, specifically in the ESA, regarding the education of AH / SD students. It is a bibliographical research, under a qualitative approach, through the active search in databases, among them the Portal of Periodicals of the Commission of Improvement of Personnel of the Higher Level of the Ministry of Education and Culture (CAPES / MEC), Scientific Eletronic Library OnLine (SciELO) and the Scientific Information System Redalyc / Network of Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal. On the education of persons with intellectual capacity and extraordinary physical abilities, it is pointed out that the earliest records in the history of human society occurred in Greek civilization, represented by Plato's Academy, founded approximately in the year 387 BC. To identify students with High Abilities, in 2005, the Brazilian government implemented specific centers for this public, called the High Abilities / Supervision Activities Center (NAAH / SD) in all Brazilian states, in order to support these students in the development of skills, extending the care to the family and orientation to the teachers. Among the governmental policies, the guidelines of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, published in 2008 and Ordinance No. 243 of 2016, which establish criteria for the operation, evaluation and supervision of public institutions and private institutions that provide specialized educational services and have ratified, among other aspects, that such institutions should offer it in a complementary way, besides ensuring school inclusion from kindergarten to higher education. It was concluded that, despite the advances made in the laws, educational institutions still find difficulties in relation to educational inclusion, which requires structural adjustments, with investments in social spaces, professionals and resources, especially in initial and teachers, which encompass didactic-pedagogical transformations and new attitudinal postures in the face of the complex diversity that makes up the human being.

Keywords: *Inclusive Education; Specialized Educational Assistance; High Abilities / Giftedness; Pedagogical practices; Regular Basic Education*

A inclusão educacional de alunos com Altas Habilidades/Superdotados (AH/SD), tal qual as discussões científicas que permeiam a complexidade da vida humana, englobam controvérsias e teorias sobre a herança genética e o impacto do ambiente em seu entorno.

Torna-se possível afirmar, no entanto, que estes aspectos contribuem para o processo de desenvolvimento de uma pessoa com AH/SD, ao evidenciar que a ambiência familiar, social e educacional fomentadora oportuniza a expressão de suas características.

Durante a realização de uma pesquisa de campo do Curso de Especialização em Educação Especial realizado no ano de 2017, percebeu-se as dificuldades encontradas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC-RN), para contratação e manutenção de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado aos alunos com AH/SD da cidade de Natal/RN, Brasil.

Conhecer os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos consiste na justificativa deste estudo que teve como objetivo geral, analisar os desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental regular, relacionados às práticas pedagógicas, especificamente no AEE, quanto à educação de alunos AH/SD.

Em face ao objetivo geral, os objetivos específicos intentaram descrever os desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental regular, relacionados às práticas pedagógicas, especificamente no AEE, quanto à educação de alunos com AH/SD; identificar os recursos institucionais disponibilizados para capacitação permanente dos referidos professores e analisar a relação entre os desafios enfrentados e a disponibilização de recursos institucionais para capacitação permanente dos professores do ensino fundamental regular, relacionados às práticas pedagógicas, especificamente no AEE, quanto à educação de alunos com AH/SD.

Trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico, sob abordagem qualitativa, por meio da busca ativa em bases de dados do Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior do Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC), Biblioteca Eletrônica *Scientific Electronic Library OnLine* (SciELO) e o Sistema de Informação Científica Redalyc/ Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal.

Contexto histórico da educação especial

Desde os primórdios da sociedade humana, diversas vertentes de pensamento podem ser observadas em relação às pessoas com necessidades especiais. Em determinadas sociedades, observa-se a visão humanista, em que há respeito às deficiências, ao passo que em outras ocorre a marginalização e até mesmo o extermínio desde a infância.

No século XX, durante a 1ª Guerra Mundial (1914-1918), as mulheres cujos maridos estavam na guerra, foram inseridas no mercado de trabalho para sustentar suas famílias e seus filhos com deficiência ficavam em abrigos direcionados ao assistencialismo. A eclosão da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), liderada por Adolf Hitler, perpetrou a perseguição aos judeus, ciganos, homossexuais e deficientes físicos e mentais, que eram esterilizadas em nome da política de raça ariana pura (Gugel, 2007).

Em relação à educação especial no Brasil, a autora relata que Dom Pedro II (1840-1889) criou o Instituto dos Meninos Cegos¹ (atualmente Instituto Benjamim Constant), por meio do Decreto

¹ Atualmente denominado Instituto Benjamim Constant.

Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 e, após três anos, (26 de setembro de 1857), apoiando as iniciativas do professor francês Hernet Huet, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que atendia pessoas surdas majoritariamente abandonadas pelas famílias de todo país.

Neste ambiente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), publicada em 10 de dezembro de 1948 e traduzida em mais de 360 idiomas, pela Organização das Nações Unidas (ONU) em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, formam a Carta Internacional dos Direitos Humanos, garantiu direitos inalienáveis e que permanecem vigentes, particularmente em seu Artigo 25¹. (ONU, 1948, não paginado).

A DUDH, pioneira em diversos aspectos, pode ser considerada um marco que despertou discussões em todo o mundo sobre a necessidade da criação de leis fundamentais, relacionados à educação inclusiva que garantisse, além do acesso educacional, o direito a maior qualidade de vida.

Neste contexto, aponta-se que a década de 1990 teve suma importância para mudanças nas políticas educacionais, com elaboração de documentos e leis que amparam as pessoas com necessidades especiais.

Declaração de Salamanca e impactos na educação inclusiva

Os direitos da pessoa com deficiência foram estruturados, descritos e disseminados a partir do documento denominado Declaração de Salamanca, como resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida no ano de 1994, organizada pelo governo da Espanha, com a contribuição da UNESCO, que buscou esclarecer as políticas e guias de ações governamentais, sobre princípios, políticas e práticas em educação especial (UNESCO, 1994).

Na ocasião, foi reafirmado o compromisso, diante da conscientização urgente de promover a educação para toda a população de crianças, jovens e adultos, inclusive com necessidades especiais, estruturando as ações para educação especial, que serviriam de guia para governos e organizações.

Tal ação considerou a vivência dos países participantes ao elaborar resoluções, recomendações e publicações da Organização das Nações Unidas (ONU) e outras organizações intergovernamentais, ressaltando-se o documento “Procedimentos padrões na equalização de oportunidades para pessoas com deficiência”, que reitera a relevância da educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no sistema educacional.

Dentre tais assertivas, encontra-se:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (UNESCO, 1994, não paginado)

¹ Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle (ONU, 1948, não paginado).

A partir deste documento, ampliou-se o conceito de NEE, que incluiu todas as crianças sem acesso aos benefícios da escola, juntamente com as que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, reprovadas continuamente nos anos escolares.

No ano de 2000, fomentado pela UNESCO, ocorreu o Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, congregando governos de cento e sessenta e quatro (164) países, além de representantes de grupos regionais, organizações internacionais, agências financiadoras, organizações não governamentais (ONG) e sociedade civil (UNESCO, 2001).

Percebe-se que esta ação deu seguimento às ações propostas pela Declaração de Salamanca, no tocante às ações inclusivas de pessoas com deficiência. O relatório publicado pela UNESCO com os resultados daquela ação global, a partir de um dos objetivos que deveriam ser alcançados, remete à abordagem deste capítulo, relacionado à educação básica universal.

De acordo com o documento, o acesso de alunos com NEE é, muitas vezes, limitado pela falta de entendimento sobre as especificidades, pela falta de formação dos professores e de infraestrutura física, além de atitudes discriminatórias contra as diferenças.

Diversos países começaram a incluir crianças com deficiências na educação regular, apesar de alguns ainda perpetuarem a segregação. Na prática, “a maioria dos países tem políticas híbridas e tem aperfeiçoado, de maneira crescente, práticas inclusivas” (UNESCO, 2015, p. 24).

Em relação a estas afirmativas, a partir da segunda metade da década de 1990, período posterior à Declaração de Salamanca, a atenção à pessoa com deficiência no Brasil estendeu-se ao campo da educação, a partir de debates profícuos sobre conceitos, indicadores e políticas sociais (Brasil, 2013).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/2010, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em relação à Educação Especial, particularmente no Art.29, § 1^o (Resolução CNE/CEB nº 04, 2010).

A Portaria nº 243/2016 do MEC estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam AEE a alunos com deficiências, Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD) e AH/SD, ratificando, entre outros aspectos, que as instituições de ensino deverão oferecer de forma complementar o AEE a estes alunos, definido previamente no Projeto Político Pedagógico (PPP) (Portaria nº 243, 2016).

Segundo Raiça (2014), apesar dos avanços dispostos nas leis, as escolas ainda encontram dificuldade em relação à inclusão educacional em situações mais críticas ou que comprometam severamente as pessoas com deficiência, tornando-se necessário reconhecer que o País ainda terá que ajustar as estruturas dessa inclusão, acarretando investimentos quanto aos espaços, profissionais e recursos que possibilitem tais ações.

Contemporaneamente, vivencia-se em contexto global a inclusão escolar de alunos com NEE na rede regular de ensino. Como pôde ser observado, a legislação é explícita quanto à

¹ Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças.

Percebe-se que a inclusão e assistência nas escolas às crianças com NEE são imprescindíveis para a formação de uma sociedade mais justa, contribuindo para erradicação da discriminação, tornando-os cidadãos de direito. A formação educacional inclusiva requer, por conseguinte, a atenção à educação primária, estruturando esta criança-cidadã para o seguimento na formação posterior.

O conceito de NEE ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. Entretanto, o acolhimento e a matrícula serão insuficientes se esse aluno não obtiver condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

Além do visível: Altas Habilidades/Superdotação

O atendimento educacional aos educandos com AH/SD não é um fato recente na história da sociedade humana, como será possível observar nas assertivas evidenciadas na literatura disponível.

De acordo com Gama (2006), há registros da seleção de pessoas com capacidade intelectual e habilidades físicas extraordinárias na civilização grega, especificamente na Academia de Platão, discípulo de Sócrates, que a fundou aproximadamente no ano de 387 a.C., sem levar em consideração a classe social e/ou a formação do iniciante.

No Brasil, as primeiras publicações e/ou produções referentes às AH/SD, de gênero político e/ou científico, datam do período compreendido entre os anos de 1926 e 1931, quando Leoni Kaseff (assistente técnico da Universidade do Rio de Janeiro e catedrático do Liceu Nilo Peçanha, relator do texto legislativo, marco da política pública e privada da época) discutiu a educação para os “supernormais” (Beníte et al., 2011.)

Para identificar os alunos com AH/SD e prestar um atendimento diferenciado, o governo Brasileiro implantou, no ano de 2005, centros específicos para este público, denominados Núcleo de Atividades de AH/SD (NAAH/SD), em todos os estados Brasileiros. A premissa do NAAH/SD foi apoiar esses alunos no desenvolvimento de habilidades, estendendo o atendimento aos familiares e orientação aos professores (Brasil,2005).

Comumente, percebe-se a o equívoco entre os conceitos de AH/SD e genialidade nas assertivas de Benite et al (2011, p. 81):

Gênio é aquele que apresenta um extraordinário e ímpar desempenho em uma determinada área do conhecimento, reconhecido como de alto valor pela sociedade. Já o superdotado é a pessoa que apresenta aprendizagem acima da média, criatividade e envolvimento com o que faz. Além disso, pode ser que ele nunca se destaque em uma determinada área, enquanto se destaca em outras.

Neste contexto, encontra-se o conceito de AH/SD de Renzulli (1986), a partir da Teoria dos Três Anéis de Superdotação, em que as pessoas com AH/SD apresentam em seu comportamento a interação entre três grupos básicos dos traços humanos: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade, transpassados pela ambiência, interação disposta na figura a seguir:



Figura 1. Representação da Teoria dos Três Anéis de Superdotação (Renzulli, 1986)

O modelo triádico de Renzulli foi assim descrito por Fleith (2006, não paginado):

Habilidade acima da média envolve tanto as habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamento abstrato (por exemplo, pensamento espacial, memória e fluência de palavras), quanto as habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área especializada (tais como química, matemática, fotografia, escultura etc). O segundo anel [...] envolve altos níveis de interesse, entusiasmo e fascínio na execução de uma atividade ou resolução de um problema. O terceiro anel, criatividade, envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos. É necessário salientar que os anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo, ou se manifestar na mesma intensidade, ao longo da vida produtiva.

Dentre as políticas governamentais sobre inclusão educacional, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008, mostram-se abrangentes ao assegurar a inclusão escolar de alunos AH/SD desde a educação infantil até a educação superior, possibilitando AEE, estendendo-se à família e comunidade (Brasil, 2008).

O referido documento descreve como AH/SD os educandos que apresentem notável desempenho e elevada potencialidade em determinados aspectos, isolados ou combinados, tais como: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento nato para artes e capacidade psicomotora.

O AEE para alunos com AH/SD foi implantado como um marco legal, teórico e organizacional da educação pública Brasileira, que não substitui, no entanto, a educação escolar regular (Cavalcante, 2011).

A autora elucida, na mesma publicação, sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que podem ser consideradas como espaços compostos por “equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE, de recursos de acessibilidade organizados e destinados à implantação e organização de espaços de AEE” (Id., 2011, p. 39).

Segundo Lemos (2011, p. 33), “a natureza do conhecimento prévio do aluno é determinante do tipo de ensino a ser realizado e a organização de um material de ensino potencialmente significativo requer que a relação entre a natureza do conhecimento do aluno e do conhecimento a ser ensinado seja considerada”.

O conhecimento é o objeto específico do trabalho didático, porém seu processo de obtenção se manifesta concretamente na aplicação cotidiana e não mais na forma abstrata do conhecimento sistematizado, oriundo de livros e outros produtos culturais, adotados como únicas fontes para a aprendizagem (Wachowicz, 2008).

De acordo com Guenther (2011), compete ao professor a identificação das áreas de AH/SD do aluno constatando, pela observação contínua, como tais habilidades são empregadas no contexto escolar, buscando planejar as atividades de ensino e intencionando promover o desenvolvimento de acordo com o ritmo, as possibilidades, interesses e necessidades do educando.

Destarte, a inclusão educacional engloba tanto as transformações pedagógicas quanto novas posturas atitudinais de todos os envolvidos no processo, a fim de assegurar respostas educacionais de qualidade às singularidades do aluno com AH/SD, permeadas por serviços, recursos humanos e materiais e metodologias, visando o aprendizado efetivo.

De acordo com Barreto e Mettrau (2011, p. 414), as pesquisas sobre a necessidade de AEE precoce aos alunos AH/SD, preferencialmente dentro das instituições educacionais ao longo da educação básica, apontam, ainda, que “esse é o lugar e o tempo ideal para o desenvolvimento das suas potencialidades.”

Corroborando Mendes (2011, p. 28), ao afirmar que:

Cabe ao sujeito desse processo a transformação que deseja, dentro do contexto em que ocupa um espaço determinado por sua posição no sistema em que está inserido. Pode daí o sujeito se insurgir como outros tantos contra o sistema, ou ratificá-lo, por meio do exercício de suas capacidades desenvolvidas.

Entretanto, para Martins et al. (2016), ainda que inseridos no escopo da Educação Especial, “os alunos com AH/SD não são aqueles que mais receberam atenção por parte da mídia, das políticas governamentais para a educação ou mesmo da comunidade acadêmica.”

Conforme aponta Maciel (2012, p. 7), uma das razões cabíveis para este aparente desinteresse ou contumaz invisibilidade ocorre porque, usualmente, esses alunos não são identificados e/ou reconhecidos, “tão pouco seus potenciais valorizados nos ambientes escolar e familiar. Isso ocorre em função dos vários mitos e concepções equivocadas que a sociedade, em específico a comunidade escolar (professores, pais e colegas) têm a respeito das AH/SD.”

Neste cenário, Oliveira e Manzinni (2016, p. 573) descrevem ainda:

A identificação dos alunos é um tema que reforça a necessidade da definição dos papéis dos profissionais envolvidos. A importância do professor regular, pois é dele que parte o encaminhamento, o professor especialista, que possui como atribuição uma lista de documentos e avaliações que devem ser realizadas e o papel da família e suas relações com a escola e instituições especializadas.

A partir dessas premissas, vislumbra-se a importância da transformação do entorno educacional, tendo em vista que os alunos com necessidades especiais requerem mudanças atitudinais de todos os envolvidos nos processos inclusivos, além das práticas pedagógicas.

Ensinar e aprender

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e AH/SD (Resolução CNE/CP nº 1, 2002).

Preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com AH/SD teve sua redação alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, assegurando que as instituições ensino propiciem capacitação para os professores, em todas as etapas, possibilitando uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades dos referidos estudantes (Lei nº 9.394, Lei nº 12.796, 2013).

Denota-se, portanto, que o processo educacional, neste contexto, empreende a transformação nas práticas pedagógicas que requerem capacitação permanente, resiliência e o reconhecimento das necessidades reais destes alunos.

Para Benite et al (2011, p. 85), “as atividades individuais complementares podem ser realizadas na própria sala de aula, nas salas de recursos ou por meio do atendimento itinerante”.

Sobre o atendimento itinerante, em publicação governamental, dispõe-se como atendimento em Educação Especial “as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns” (Brasil, 2015, p. 9).

O trabalho do professor na área das AH/SD se traduz em desafios e requer uma postura de mediador do processo de aprendizagem, principalmente porque as características apresentadas geralmente superam as expectativas previstas. Esse profissional deve ter flexibilidade na conduta pedagógica e nas relações entre seus alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de talentos e habilidades, oportunizando desafios e contextos interessantes que motivem a aprendizagem. São necessárias, então, essenciais, adaptações metodológicas e didáticas, que dizem respeito a agrupamentos de alunos, métodos, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação e atividades programadas. (Benite et al, 2011, p. 86)

Ressalta-se que estes estudantes requerem AEE para que possam desenvolver suas habilidades integralmente, daí a importância de capacitação para os educadores, em face dessa realidade, pois como afirmam Martins et al. (2016, p. 138) “ter conhecimento teórico e as corretas estratégias pedagógicas para mediar a aprendizagem de alunos tão habilidosos torna-se essencial também para evitar erros de diagnóstico, o que pode trazer consequências desastrosas”

Os autores assim complementam:

Para que os estudantes superdotados não sejam ignorados, os profissionais que atuam na área, além de participarem de formação constante, deverão estar preparados para atuar na construção de um ambiente educacional de excelência, pois, enquanto os profissionais estiverem fornecendo conteúdos curriculares uniformes e nivelados para seus estudantes, será difícil reconhecer e nutrir os estudantes com AH/SD. (Idem)

Assinala Vasconcellos (2007) que, nas mãos do professor, reside a moldagem do conteúdo maçante para o ensino significativo, proporcionando a junção do pedagógico (conteúdo e metodologia), pessoal (valores, interesses, visão de mundo, costumes) e social (cultura, política, economia), permeados por novas formas de pensar, valores e perspectivas.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das dificuldades e necessidades especiais, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e ausência de flexibilização do currículo, que podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, induzem a práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência à inclusão.

Deste modo, sobrevém um dos aspectos basilares da educação inclusiva – os atributos de mediação do professor de sala de aula:

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. (Mousinho et al., 2010, p. 94)

É primordial que o professor consiga desconstruir o conhecimento previamente adquirido, provocando novos pensamentos por meio de metodologias, subsídios diversos para um aprendizado significativo, de forma crítica e duradora, buscando mecanismos para que todos os alunos aprendam, de acordo com suas particularidades, partindo de um olhar atento e sensível.

Quanto ao aprendizado, diz-se:

Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Uma prática escolar baseada nesses princípios deverá, necessariamente, considerar o sujeito ativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. (Sampaio C., & Sampaio S., 2009, p. 60)

As autoras, entretanto, referem que as ações individuais e naturais da criança não são suficientes para a apropriação dos conhecimentos, devendo ser considerada a relevância da mediação do professor e, ainda, as trocas efetivadas entre as crianças, que também contribuem para o desenvolvimento individual, além da participação de todos os envolvidos na ambiência escolar.

De outro modo, Zeraik (2006, p. 71) reconhece que “se realmente desejamos uma escola justa e igualitária, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, organizamos os espaços e o tempo, adquirimos, disponibilizamos e incentivamos o uso de espaços e materiais

e proporcionamos aos alunos as oportunidades para participação efetiva em todas as atividades escolares.

Reitera-se que diversos fatores poderão gerar situações de exclusão educacional do aluno com AH/SD, porém, atendo-se a um estudo de caso desenvolvido por Freitas e Rech (2015, p. 3) com uma aluna com AH/SD matriculada nas séries iniciais de uma escola da rede pública na cidade de Santa Maria/RS, observou-se que “muitos professores não tiveram, em sua formação acadêmica, disciplinas que abordassem os comportamentos que os alunos com AH/SD apresentam, os processos de identificação e as formas de AEE a que esses alunos têm direito.”

De acordo com Rodrigues (2013, p. 70), “as mudanças no campo da formação docente para a Educação Inclusiva podem contribuir de maneira significativa para que as transformações nas escolas aconteçam de fato e que práticas pedagógicas inclusivas não sejam exceções no nosso cenário educacional e sim a norma de uma educação democrática.”

Torna-se primordial, portanto, a consecução de estratégias e recursos, além do levantamento das necessidades individuais para responder à diversidade de características que os alunos com AH/SD apresentam, integrando-o e desenvolvendo suas potencialidades.

Considerações finais

A partir dos estudos realizados, procurou-se demonstrar os desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental regular, relacionados às práticas pedagógicas inclusivas, direcionadas à educação de alunos AH/SD, especificamente no atendimento especializado.

Compreendeu-se que a legislação brasileira assegura a educação inclusiva relacionada aos alunos AH/SD e que a mesma perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente no ensino regular e público, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Questiona-se, portanto, a distância exponencial entre a promulgação de leis, de caráter mandatório, e o contexto da realidade nacional quanto à educação inclusiva.

A expectativa de atuação nesta ambiência engloba, primordialmente, reconhecer as necessidades singulares (cognitivas, socioculturais, afetivas, entre outras) e a relevância de apropriação e construção de práticas educativas que atendam a estas demandas, por meio da educação própria, permanente e despida de pré-conceitos, tornando-se aprendiz.

Entretanto, conclui-se que, para atender esta demanda em todos os níveis de aprendizado, torna-se necessário o reconhecimento real das necessidades e o trabalho em conjunto da gestão administrativa, educadores e profissionais de diversas áreas do conhecimento, concretizando a meta de uma educação inclusiva.

Destaca-se a importância da constante evolução e qualificação do docente, do comprometimento profissional dos envolvidos no processo educacional, da busca pela formação continuada e metodologias diversificadas para se obter melhorias significativas no aprendizado seja de qual aspecto for (funcional, cognitivo, social ou emocional).

Torna-se possível afirmar que a trajetória da educação inclusiva é contínua e árdua, posto que engloba uma gama de fatores que envolvem, fundamentalmente, as mudanças atitudinais, a partir de uma sociedade que respeite as diferenças e a complexa diversidade que compõe o ser humano. Tal constatação diligencia a prospecção e aprofundamento de novos estudos, bem como a divulgação dos resultados para comunidade científica e sociedade em geral.

Referências bibliográficas:

- Barreto, C.M.F., & Mettrau, M. B. (2011). Altas habilidades: Uma questão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 413-426. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a05.pdf>
- Benite, A. M. C., Benite, C. R.M., Alves, E. M., Cunha, K.M.M.B., & Procópio, Marcos V.R. (2011). Sobre altas habilidades/superdotação: O direito de ser diferente na escola. *Revista Polyphonia*, 22, (2), 77-90. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26666>
- Brasil (2005). *Orientação de implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2008). *Política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Brasil. (2013). *Documento Orientador: Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior*. Recuperado de http://wp.ufpel.edu.br/cec/files/2013/06/documento_orientador_programa_incluir.pdf
- Brasil. (2015). *Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2015-pdf/17237-secadi-documento-subsidiario-2015>
- Cavalcante, C. V. (2011). Atendimento Educacional Especializado: Uma nova proposta de educação inclusiva. *Revista Polyphonia*, 22(1), 33-50. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21208>
- Fleith, D. S. (2006). Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Revista Centro de Educação: Cadernos*, (28), 1-6. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4287/2531>
- Freitas, S.N., & Rech, A.J.D. (2015). Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(30), 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389059>
- Gama, M. C. S. (2006). *Educação de superdotados: Teoria e prática*. São Paulo: EPU.
- Guenther, Z.C. (2011). Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. *Revista Polyphonia*, 22(1), 83-107. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21211/12439>
- Gugel, M.A. (2007). *Pessoas com deficiências e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília/DF, 2013. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1
- Lemos, E.S. (2011). A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1 (1), 25-35, 2011. Recuperado de http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID3/v1_n1_a2011.pdf

- Maciel, M. O. (2012). *Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o fenômeno bullying*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, RS, Brasil.
- Martins, B.A., Pedro, K.M., Ogeda, C.M.M., Silva, R.C., Koga, F.O., & Chacon, M.C.M. (2016). Altas Habilidades/Superdotação: estudos no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 135–139. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12275/epdf>
- Mendes, A. (2011). *O atendimento às altas habilidades/superdotação na rede pública estadual de Goiás*. (Monografia de Especialização), Universidade de Brasília – UNB, Brasília, DF, Brasil.
- Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Renata Sholl, R., & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: Revisão, dicas e reflexões. *Revista de Psicopedagogia*, 27(82), 92-108. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf>
- Oliveira, C. C.B., & Manzzini, E.J. (2016). Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 559-576. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0559.pdf>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2015). *Educação para todos 2000-2015: Progressos e desafios*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>
- Portaria nº 243 de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Recuperado de <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=29&data=18/04/2016>
- Raiça, D. (2014). Vinte anos da Declaração de Salamanca: Avanços e desafios. *Revista Giz*, Editorial. Recuperado de <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5122>
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R., & Davidson, J. (Eds.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Resolução CNE/CP n°1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

Rodrigues, S. M. (2013). *A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte.* (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Sampaio, C., & Sampaio, S.M. (2009). *Educação inclusiva: O professor mediando para a vida.* Salvador: EDUFBA.

Vasconcellos, C.S. (2007). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.* (12a ed., Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, v.1). São Paulo: Libertad.

Wachowicz, L.A. (2008). O conhecimento na ciência da educação. *Revista HISTEDBR*, 31, 83-93. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art07_31.pdf

Zeraik, F.G. (2006). *A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: Visão de professores.* (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, SP, Brasil.

Conclusões do Eixo 3 – Políticas e Práticas de Formação de Professores

Síntese das comunicações relativas ao Eixo 3 – Políticas e Práticas de Formação de Professores. A Formação de Professores em debate.

Por **Elisabete Ferreira** (Comentadora do Eixo 3)

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Por **Marinaide Freitas** (Comentadora do Eixo 3)

Universidade Federal de Alagoas – Ufal-Brasil

Este texto foi escrito a quatro mãos, com narrativas dialogadas entre uma pesquisadora do Brasil e outra de Portugal, ambas com experiências e pesquisas na área de formação de professores. Enquanto, investigadoras da temática em foco, atuaram na função de Comentadoras das sessões orais do Eixo 3 intitulado: Políticas e Práticas de Formação de Professores, e que foram apresentadas no II Seminário Internacional de Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe), realizado em 2019, na cidade do Porto. O eixo contou com dois dias de trabalho, organizados em duas (2) sessões simultâneas, de dois turnos, num total de oito (8) sessões com aproximadamente cinco a seis (5/6) comunicações por sessão. O que representou um significativo debate e uma multiplicidade de assuntos perfazendo um total de trinta e seis (36) comunicações, atendendo a diversidade e riqueza de conteúdos e análises. Nesse sentido, a atuação deu-se em cumplicidade com o objetivo de garantir a unidade na diferença.

Nessa cumplicidade registramos formas duradoras dos trabalhos apresentados, na busca de produzir conhecimentos e recriá-los, e assim permitir ressignificações sustentadas num desenho e abordagem, essencialmente qualitativa, quer da investigação, quer da intervenção em educação. Esse registro, materializado em artigo, apoia-se em uma narrativa que foi decorrente do exercício de escuta que realizamos durante as sessões orais, e requereu sensibilidade para ouvir o outro (DE CERTEAU, 2017); no nosso caso os outros, usando a nossa capacidade de síntese para dar conta das especificidades, qualidade e geografias dos trabalhos apresentados, que espelhavam contextos nacional e internacional, nomeadamente, Portugal, Brasil e África.

Essas sessões não se constituíram em uma composição espacial de cadeiras, mas, a possibilidade de pessoas dialogarem sobre temas que envolviam de forma aberta a formação de professores sem a preocupação única da convergência; e sim de partilhar olhares diversos, permitindo um movimento de refletir e agir em contextos português, africano e brasileiro, sendo esse último predominante. Pois houve diferentes subtemas relativos às políticas de formação em pesquisas concluídas ou em andamento, e relatos de experiências que envolveram a Educação Básica no caso do Brasil – que corresponde à terminologia utilizada em Portugal, chegando-se ao Ensino Superior. As pesquisas situaram-se em abordagens metodológicas mistas, por vezes

quantitativas e qualitativas. Todas as sessões foram muito participadas e gerou-se um clima propício ao debate científico que foi vivido com entusiasmo e rigor.

Os pontos de discussões e reflexões vivenciados no coletivo das comunicações apresentadas trouxeram aspectos relevantes para a formação de professores, seja inicial, contínua/continuada e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade em educação.

Esta narrativa não está concentrada apenas em dados das apresentações orais e escritas, por meio dos resumos, textos e dos Power Point expostos. Mas, também, pela atuação e debates dos grupos de cada sessão, que nos agregaram novos conhecimentos. De um modo muito sinóptico salientamos as seguintes dimensões e problemáticas nas pesquisas apresentadas: Formação Inicial (ensino superior, formador de formadores e outros formadores); Formação Contínua (ética e identidade docente e profissional, papel, desempenhos, identidades); Formação de Professores por áreas de saberes e especializações (educação física, inglês, ensino básico, pedagogo, ensino fundamental, gestão escolar, educação especial, surdez); Formação de Formadores de Professores (modelos, currículos, estratégias, experiências auto-formativas); Políticas e Práticas de Formação (organização do sistema educativo, normativos políticos, os contextos, os currículos, os modelos de ensino e aprendizagem e suas implicações); e por último, Sentidos de Ser Professor e o questionamento político e das políticas, quer da formação quer do contexto escolar. Ficaram claros questionamentos, indagações, e perspectivas críticas que nos devolveram o imenso desafio que se coloca na Formação de Professores na contemporaneidade. Na sequência e com outra minúcia, seguem-se as sínteses possíveis:

a) Formação Continuada apresentou-se fortemente como compensatória, na tentativa de suprir nos professores conhecimentos não trabalhados na formação inicial. Nessa direção poucos foram os trabalhos que focalizaram a formação continuada como um contínuo da formação inicial;

b) Mereceu destaque as apresentações de pesquisadores do Brasil sobre os impactos positivos do Pacto Nacional da Idade Certa (PNAIC), criado no Brasil em 2012, que teve o compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esse Programa até ao ano de 2018 passou por muitos formatos e permitiu um diálogo permanente entre as Universidades públicas brasileiras e as escolas públicas de Ensino Fundamental. Mesmo constituindo-se em uma formação continuada compensatória, as pesquisas apresentadas em seus resultados apontaram para tornar-se política de formação com possibilidades efetivas de agregar-se à formação de professores e como nos diz Nóvoa (2017) “trazer a formação para dentro da profissão”. A extensão, também, foi destacada por meio do PNAC, no sentido da obrigatoriedade escolar efetuada no Brasil a partir do ano de 2006 no Ensino Fundamental, o que provocou alterações complexas nessa etapa da Educação Básica. Por isso foi inevitável fazerem-se presentes as implicações para o currículo, para a avaliação, para a gestão e para a formação inicial e continuada de professores;

c) A Educação inclusiva também foi uma temática muito valorizada, envolvendo nesse contexto os estudantes indígenas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. O Programa

no governo atual é ameaçado de extinção, a partir da terminalidade dos convênios estabelecido com a União. A pesquisa apontou a quebra de barreiras dos estudantes e futuros professores marcados pelos preconceitos aos rituais indígenas;

d) Críticas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apontando um contraponto às discussões sobre Política Curricular, dialogada no evento, que dizem respeito à flexibilidade curricular, que vem provocando no âmbito de Portugal um debate relevante e significativo;

e) Em destaque, o trabalho sobre africanidade aponta a invisibilidade da questão no Brasil, apesar dos sujeitos não serem invisíveis; como forma de negar a descendência predominante dos brasileiros, o que repercute como temática omissa na formação inicial e continuada de professores e na sociedade em geral, o que vem ampliando o racismo. Ficou explícita a necessidade de conscientização da escola, que tem o dever de assumir a sua função social;

f) Outra temática discutida tratou-se da organização e gestão da escola, que na realidade vem constituindo-se em uma temática indispensável aos debates sobre administração e coordenação pedagógica na educação escolar brasileira e portuguesa. Existe a necessidade de se ampliar o debate como apontou a pesquisa apresentada com amplitude institucional e inter-regional; na qual se questiona a lacuna existente na formação inicial dos pedagogos que deveriam preocupar-se em preparar profissionais para atuarem na organização e gestão administrativo/pedagógica das escolas públicas de educação básica no Brasil;

g) A formação inicial, também, foi destacada no preparo de professores alfabetizadores que em pesquisa apresentada mostrou ser indispensável, considerando a necessidade de melhorias no processo de alfabetizar as crianças que requer aproximações teóricas e práticas em situações significativas de aprendizagem. Fica explícito que esse assumir requer um repensar na estrutura acadêmica com vista à formação do professor-alfabetizador. A expositora destacou que o curso de Pedagogia apresenta lacunas perdendo uma oportunidade de desenvolver uma formação que possa rever o ato de ensinar e do aprender;

h) O círculo de cultura e o referencial freireano também foi discutido e trouxe as implicações de uma formação docente baseada em Paulo Freire na formação de professores e professoras. Isso exige compromissos desses sujeitos com a educação emancipadora para educar para a liberdade. Conforme Brandão (2002, p. 77): “No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto que de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’ ” (grifo do autor). Essa pesquisa tem como lócus um curso de graduação em Pedagogia de uma Universidade Pública Federal em Minas Gerais, que assume a perspectiva teórica freireana no seu Projeto Político-Pedagógico;

i) O ensino fundamental de nove anos no Brasil foi refletido por meio de pesquisa, que dialogou com a extensão que apontou impactos no sentido da reorganização curricular em ciclos, e a ideia de progressão continuada que ainda precisam ser debatidas e compreendidas. As fontes para a produção de dados que permitiram esse olhar deram-se por meio de análises documentais, questionários e entrevistas junto a professores que participam do PNAIC;

j) Destacou-se uma temática sobre: O currículo de formação inicial de professores em Portugal (FIP) – uma análise focada nas condições de socialização profissional que teve como objetivo mostrar como acontece a profissão na FIP, em relação à sua estrutura curricular, para formar futuros professores para o exercício de uma prática docente que implica em questões sociais

e culturais. A pesquisa vem apontando a necessidade de se rever o formato da formação de professores considerando “trazer a formação para dentro da profissão” (Nóvoa, 2017);

k) Houve ainda um enfoque nas sessões centrado em uma política de formação local, em consonância com as diretrizes brasileiras de avaliação em larga escala destacando-se o trabalho com os descritores de Língua Portuguesa. E há um município brasileiro em destaque. Entendemos que há uma pressão dos poderes locais brasileiros nessa direção. É uma luta, ainda inócua de pesquisadores e professores da Educação Básica, para romper com essa perspectiva. Os resultados do trabalho apontam que os alunos daquela rede pública municipal ultrapassaram a meta proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Isso, graças à formação continuada dos docentes-cursistas ser centrada no cumprimento do enfoque avaliativo externo.

Na conclusão, deste texto, cabe-nos dizer que se presenciou uma certa radicalidade onde se procurou discutir uma outra escola mais significativa, plural e justa, e se evidenciou uma sistemática e rigorosa interpelação aos discursos e às práticas de formação de professores.

Referências bibliográficas:

Brandão, Carlos Rodrigues. (2002). *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes.

De Certeau, Michel. (2017). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166).

Eixo 4: Educação e Tecnologias Digitais

Ambientes Educativos Inovadores na sua relação com tecnologias digitais

Angélica Monteiro

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Antónia Neves

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

O presente texto tem por objetivo sistematizar ideias debatidas na mesa redonda 4 “Educação e tecnologias digitais” do II Seminário Internacional CAFTE.

Inspirados nos Future Classroom Labs (European Schoolnet Academy, s/d), os Ambientes Educativos Inovadores (AEI) envolvem a reconfiguração da pedagogia, da tecnologia e do design das salas de aula. Através da organização e flexibilização dos espaços (Pedro, 2017) e dos recursos tecnológicos disponíveis nos AEI, “procura-se incentivar uma mudança no paradigma de ensinar e aprender, visando uma adequação ao perfil e às competências do estudante do século XXI” (Figueiroa & Monteiro, 2018). Neste sentido, o texto oferece contributos para o debate acerca do conceito e abrangência do termo “inovação”, as características de AEI em Portugal, competências a serem desenvolvidas e possíveis efeitos em termos de aprendizagem.

Palavras-chave: tecnologia educativa; ambientes inovadores, inovação

Abstract

This text aims to systematize ideas discussed on the II CAFTE International Seminar round table 4 “Education and digital technologies”.

Inspired by Future Classroom Labs (European Schoolnet Academy, s / d), Innovative Educational Environments (AEI) involves the reconfiguration of pedagogy, technology and classroom design. The organization and flexibility of the spaces (Pedro, 2017) and the technological resources available in the AEI, “seeks to encourage a change in the paradigm of teaching and learning, aiming at adapting to the profile and skills of the 21st century student” (Figueiroa & Monteiro, 2018). In this sense, the present text contributes to the debate about the concept and scope of the term “innovation”, the characteristics of AEI in Portugal, competences to be developed and possible learning effects.

Keywords: *educational technology, future classroom labs, innovation*

Introdução

O conceito de inovação, de acordo com o mais recente relatório da OCDE sobre esta temática (Vicent-Lancrin et al., 2019), refere-se a um produto ou processo novo ou aprimorado que se diferencia significativamente do que estava disponível anteriormente. Em educação, a inovação diz respeito a processos e recursos inovadores, propiciadores de situações de aprendizagem. A inovação na escola pode, portanto, ter duas dimensões: uma dimensão pedagógica que envolve a mudanças de paradigmas, relação professor-aluno, currículo, formas de ensinar, ambientes de aprendizagem, entre outros; uma dimensão tecnológica, que pode estar ou não envolvida na inovação pedagógica, e que diz respeito a incorporar recursos tecnológicos nos espaços da escola, não implicando necessariamente uma mudança de práticas pedagógicas.

Estas duas vertentes de inovação em educação estão em linha com as mudanças do mundo contemporâneo em termos de comunicação, socialização, exigências do mercado do trabalho e avanços tecnológicos, gerando, simultaneamente, a necessidade de inovação de práticas, espaços, mobiliário, dispositivos e recursos digitais, entre outros. Com o objetivo de sistematizar ideias debatidas por ocasião da mesa redonda 4 “Educação e tecnologias digitais” do II Seminário Internacional CAFTE, este texto foca o conceito e abrangência do termo “inovação”, as características de Ambiente Educativos Inovadores (AEI) em Portugal, competências a serem desenvolvidas e possíveis efeitos esperados em termos de aprendizagem.

Imperativo da inovação na sociedade global

A ideia de inovação como salvadora é mais antiga do que pensamos. A ideia de que a inovação é um requisito básico para que países se desenvolvessem e aumentassem suas riquezas foi concebida e publicada pelo economista alemão Joseph Schumpeter, em seu livro Teoria do desenvolvimento econômico, com a primeira edição lançada em 1911. Neste livro, Schumpeter (1997) descreve como a inovação caminha a serviço do mercado e da geração de novas necessidades, voltadas ao consumo.

Com o grande desenvolvimento do capitalismo nas décadas passadas, este passou por fases que foram moldando a vida contemporânea e essas fases moldaram também os planos e ações na educação. Atualmente, compreendemos com Lipovetsky e Serroy (2015), que o capitalismo passa por uma fase que os autores nomeiam de “capitalismo artista” (Lipovetsky, Serroy, 2015). O capitalismo se adapta para ter sucesso e continuar a girar o consumo e esse capitalismo do nosso tempo está intimamente ligado à arte, à estetização de práticas, momentos e modos de vida. Tudo que é desejável deve ser agradável, belo e leve (Lipovetsky, Serroy, 2015).

A educação está profundamente implicada com esse imperativo social da inovação estetizada, mesmo que as escolas não estejam inovando em suas práticas, elas são cobradas a todo o tempo por diferentes instâncias para realizar a sonhada inovação, de determinados modos. Com isso, não queremos dizer que a inovação seja ruim, muito pelo contrário, ela movimenta as práticas, faz-nos pensar em melhorar constantemente, em criar coisas novas e em resolver os problemas reais, porém é importante termos consciência de que esses ideais estão situados em um determinado tempo e em um momento histórico que permite que enxerguemos e desejemos a inovação desenvolvida desta forma e não de outras. Temos entendido, a partir da literatura disponível sobre o tema que, quando falamos de inovação na educação, estamos falando de “ações

coletivas, locais e contextualizadas, que visam à resolução de problemas constatados pela/na comunidade escolar, através de práticas novas para aquela comunidade” (Neves, 2019).

Tecnologias digitais como motores de aprendizagem

Com a intenção de constituir ambientes de aprendizagem que conjuguem espaços flexíveis, práticas pedagógicas e centradas no aluno e recursos digitais, a European Schoolnet criou o *Future Classroom Lab* (European Schoolnet s/d), em Portugal denominados AEI, mais comumente conhecidos como “Salas de Aula do Futuro”. Segundo informação veiculada no site desta *network*, composta por 34 Ministros da Educação, com sede em Bruxelas, nestes espaços são explorados:

- As competências e papéis para o ensino e a aprendizagem dos alunos e professores do século XXI.
- Estilos de aprendizagem diferentes e aprendizagem ativa mais personalizada.
- Design do ambiente de aprendizagem e como isso pode afetar o envolvimento dos alunos e a interação na sala de aula.
- Tecnologia atual e emergente para apoiar todas as tendências que afetam a educação.

Do ponto de vista físico, segundo Bento (2018, p. 32-34), os AEI são originalmente organizados em 6 zonas de aprendizagem, conforme Figura 1, a saber:

A – CRIAR

Os AEI permitem que os alunos possam planejar, projetar e produzir o seu próprio trabalho – por exemplo, uma produção multimédia ou uma apresentação. Na zona “Criar”, a simples repetição de informações não é suficiente: os alunos trabalham com atividades de construção de conhecimentos reais. Interpretação, análise, trabalho em equipa e avaliação são partes importantes do processo criativo. Nesta zona é possível criar uma apresentação dos resultados obtidos, nomeadamente recorrendo à edição de vídeo e a diverso equipamento multimédia disponibilizado para o efeito.

B – INTERAGIR

Neste espaço é possível fazer com que todos os alunos estejam envolvidos ativamente; que a tecnologia permita que cada aluno possa contribuir com algo. Nesta zona a aprendizagem envolve permanentemente em atividade tanto os professores como os alunos. Por exemplo, quando os alunos respondem a perguntas ou interagem com sistemas de perguntas e respostas através de dispositivos móveis.

C – APRESENTAR

É importante aprender a partilhar e comunicar, recebendo feedback pelo trabalho desenvolvido. A aprendizagem também passa por saber usar, de forma responsável, os recursos online, percebendo as questões ligadas aos direitos de autor e de propriedade intelectual associadas. Nesta área dedicada às apresentações, os alunos podem usar diversas ferramentas para criar, partilhar, receber feedback e publicar as suas produções ou resultados de pesquisas sobre um determinado assunto. Esta é uma zona de apresentação do problema inicial bem como do resultado obtido após o trabalho sobre o mesmo.

D – INVESTIGAR

É importante que os alunos se tornem investigadores ativos, desenvolvendo competências tão importantes como o pensamento crítico. A investigação pode ocorrer através de leitura, observação, realização de experiências, organização de pesquisas, uso de robôs, ... Nesta área os alunos podem pesquisar, construir modelos, recolher dados e informações, testar ideias e avaliar resultados. Nesta zona será feita a investigação necessária para a resolução do problema proposto.

E – PARTILHAR

É importante aprender a partilhar e a trabalhar com outras pessoas, outros alunos, em conjunto e cooperando para o mesmo fim. Nesta área os alunos trabalham a pares ou em grupo, enquanto pesquisam, criam ou apresentam... acima de tudo aprendem a ouvir e argumentar. Nesta zona poderá ser feita investigação e criação do produto final a apresentar, recorrendo aos mais diversos recursos.

F – DESENVOLVER

É a área de aprendizagem informal e de autorreflexão. Os alunos trabalham de forma independente e ao seu próprio ritmo, usando ou não os seus dispositivos móveis para acedera recursos online e ambientes virtuais de aprendizagem. Os alunos podem pesquisar sobre o que pretendem, construir os seus portefólios de aprendizagem ou realizar outras atividades que complementem o que já aprenderam e poderão depois partilhar. Nesta zona é importante a reflexão e autoavaliação das aprendizagens.



Figura 1. Future Classroom Lab (Fonte: European Schoolnet s/d)

Esta organização e diversificação dos espaços pretende criar condições para que, através do desenvolvimento de atividades individuais ou em grupos, os alunos possam desenvolver as “competências do séc. XXI”. O quadro conceptual acerca das habilidades e competências dos estudantes do século XXI desenvolvido no âmbito do estudo “21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD countries” (Ananiadou & Claro, 2009, pp. 10-11) subdivide-se em três dimensões: informação; comunicação; ética e impacto social.

i) Informação

Esta dimensão inclui duas subdimensões: informação como fonte, que envolve pesquisar, selecionar, avaliar e organizar informação; informação como produto, que corresponde a reestruturação e modelagem de informações e o desenvolvimento de ideias próprias (construção de conhecimento)

ii) Comunicação

Envolve a comunicação efetiva e a colaboração e interação virtual.

iii) Ética e impacto social

Refere-se à tomada de consciência acerca dos desafios da nova era e à capacidade de aplicar critérios para a utilização responsável das TIC a nível pessoal e social, reconhecendo riscos potenciais, bem como a utilização de regras de comportamento que promovam um intercâmbio social adequado e subdivide-se em responsabilidade e impacto social.

Em Portugal o primeiro AEI foi desenvolvido em Setúbal em 2014. Atualmente, a Equipa de Recursos e Tecnologia Educativa da DGE (Ministério da Educação) dá conta da existência de cerca de 32 AEI distribuídos de Norte a Sul do país, sendo que a tendência é para aumentar.

Um estudo exploratório realizado por Figueiroa e Monteiro (2018), envolvendo 15 responsáveis por AEI desenvolvidos em escolas portuguesas, ofereceu pistas sobre a origem destes ambientes, as competências a serem desenvolvidas e os resultados obtidos até ao momento.

De acordo com as autoras a que nos estamos a reportar, a ideia inicial de desenvolver um AEI na escola/instituição de ensino teve origem nos seguintes fatores: “continuidade de projetos anteriores (e.g., Magalhães, programação no Ensino Básico, dispositivos móveis no ensino-aprendizagem, etc.); necessidades sentidas (ex. melhorar as aprendizagens, desenvolver a literacia digital dos professores, dar resposta a exigências específicas de disciplinas como TIC e Economia, desenvolver competências do século XXI, modernizar e flexibilizar espaços, mudar práticas dos professores, etc.); formação e pesquisas; visitas e inspiração de outros projetos, especialmente o modelo original do *Future Classroom Lab*, em Bruxelas; pedido dos professores” (p. 43).

As competências a serem desenvolvidas nos AEI identificadas no mesmo estudo, relacionam-se diretamente com as competências do estudante do século XXI e o “perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória” (DGE, 2017). Entre as competências privilegiadas neste documento algumas podem ser desenvolvidas de forma mais efetiva através de vários fatores, entre os quais a socialização com tecnologias digitais¹:

- Linguagens e textos: “capacidade de utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados (...) às tecnologias; aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal”. (p. 21)

¹ Esta seleção não pretende ser exaustiva, apenas exemplificativa, uma vez que o desenvolvimento de competências das diferentes áreas depende dos contextos de aprendizagem, das interações, das metodologias de ensino-aprendizagem mobilizadas e dos recursos pedagógico-didáticos utilizados.

- Informação e comunicação: “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; transformar a informação em conhecimento; colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente”. (p. 22)
- Raciocínio e resolução de problemas: “interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados”. (p. 23)
- Pensamento crítico e pensamento criativo: “As competências na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados”. (p. 24)
- Relacionamento interpessoal: “As competências na área de Relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais”. (p. 25)
- Saber científico, técnico e tecnológico: “manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais”. (p. 29)

Quanto aos efeitos identificados pelos responsáveis por AEI, referem: mudanças das práticas pedagógicas através da mobilização de métodos mais ativos, diversificados e personalizados de que são exemplo o *Problem Based Learning*, a abordagem STEAM, o trabalho de projetos e a sala de aula invertida; adoção de uma atitude favorável dos professores no sentido do desenvolvimento profissional, da reflexão e da partilha da prática pedagógica; motivação e entusiasmo de alunos e de professores.

Considerações finais

Os AEI desenvolvidos por escolas portuguesas têm por objetivo aliar duas dimensões de inovação: pedagógica e tecnológica em prol do desenvolvimento das competências do século XXI. Esta intenção é compatível com as atuais diretrizes da educação, tais como as veiculadas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que atribuem uma maior autonomia das escolas e

possibilidade de flexibilização curricular para a “promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2930).

Os AEI podem potencialmente contribuir para o desenvolvimento de competências específicas e transversais dos estudantes, através da diversificação e personalização dos espaços e dos recursos de aprendizagem desde que os professores, enquanto “agentes principais do desenvolvimento do currículo” tenham oportunidade de partilha entre os pares, e que haja estímulo para o desenvolvimento profissional que promova e sustente uma mudança consistente de práticas pedagógicas. Corroboramos com Barros, Monteiro e Figueiroa (2018, p. 60) quando afirmam: “Embora os equipamentos e recursos digitais possam ser elementos relevantes para a dinamização dos AEI, as práticas pedagógicas implementadas constituem o fator determinante para a promoção de aprendizagens significativas”.

Referências bibliográficas:

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, N41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Barros, R., Monteiro, A., & Figueiroa, A. (2018). Ambientes educativos inovadores e competências para o século XXI: Reflexões finais. In Alcina Figueiroa & Angélica Monteiro, *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI* (pp. 59-62). Santo Tirso: WhiteBooks.
- Bento, M. (2018). Equipamentos e recursos educativos digitais para aprender no sec. XXI. In Alcina Figueiroa & Angélica Monteiro, *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI* (pp. 25-40). Santo Tirso: WhiteBooks.
- Direção Geral de Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Fabris, E. (2010). A realidade do aluno como imperativo pedagógico: Práticas pedagógicas de in/exclusão. In *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: UFMG.
- Figueiroa, A., & Monteiro, A. (Org.). (2018). *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI*. Santo Tirso: WhiteBooks.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2015). *A estetização do mundo: Viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ministério da Educação (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018*, de 6 de julho. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>
- Neves, A. (2019). *Inovação na educação: Contexto e conceito*. Apresentação realizada no II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas – CAFTe, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: O estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 23, 99-108.

Vincent-Lancrin, S. et al. (2019). *Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom? Educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing.

Schumpeter, J (1997). *Teoria do desenvolvimento econômico: Uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juros e o ciclo económico*. São Paulo: Nova Cultural.

Tecnologias digitais no ensino superior e sua relação com a aprendizagem: um estudo no ISCED-Huambo (Angola)

Ana Alexandre Pereira Robalo

Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo

ana.robalo@isced-hbo.ed.ao

João Baptista Machado Sousa

Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo

joao.sousa@isced-hbo.ed.ao

Resumo

O presente artigo aborda as tecnologias digitais no ensino superior angolano e sua relação com a aprendizagem dos estudantes de graduação, pós-graduação profissional e mestrado. Para a recolha de dados, utilizou-se um questionário elaborado pelo Google forms que se partilhou com a população alvo de investigação. Os resultados apontam para a necessidade de se melhorar do ponto de vista técnico e tecnológico as infra-estruturas de rede, laboratórios e internet e, do ponto de vista pedagógico, a necessidade de maior capacitação de alguns dos professores no domínio das TIC para poder satisfazer as necessidades dos estudantes, fundamentalmente a nível das ferramentas da Web 2.0.

Palavras-chave: *Tecnologias digitais; ISCED; Angola*

Abstract

This article talks about the digital technologies in Angolan higher education and its relationship with the learning of undergraduate, professional graduate and master's students. For data collection, a questionnaire elaborated by Google forms was used and shared with the target population. The results point to the need to improve technically and technologically the network infrastructures, laboratories and internet. From a pedagogical point of view, they show the need for some ICT teachers to be better trained in order to be able to meet the needs of students, mainly in Web 2.0 tools.

Keywords: *Digital technologies, ISCED, Angola*

Introdução

Nos últimos anos, o tema “*tecnologias digitais*” tem sido dos mais recorrentes na internet, aglomerando-se resultados que vão desde reflexões, investigações e experiências até ao uso de diferentes ferramentas colaborativas no processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis.

Em Angola, existem experiências sistematizadas de Instituições de Ensino que utilizam estes recursos no processo de ensino-aprendizagem. Entre os autores que têm realizado significativas contribuições, destacam-se: Robalo e Gouveia (2013), Sousa e Díaz (2013), Robalo (2016), Sousa (2018), Barbante (2019). De modo geral, estas experiências convergem, por um lado, na necessidade de se elevar e melhorar a qualidade da comunicação online entre as Instituições de Ensino Superior de Angola e os seus diversos públicos, de outro, na necessidade da sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as vantagens que proporciona.

Apesar destes esforços, a utilização destes recursos digitais por parte de docentes e estudantes é incipiente, situação que justificou realizar-se um estudo que teve como objectivo conhecer, no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo em Angola, o nível de utilização das tecnologias digitais no ensino superior e sua relação com a aprendizagem.

Tecnologias digitais no ensino superior e sua relação com a aprendizagem

Contexto e enquadramento do estudo

Angola situa-se no sul do continente Africano, tendo 18 Províncias, uma extensão territorial de 1 246 700 km² e uma “população aproximada de 30 175 553 habitantes” (INE, 2016).

O País integra várias organizações regionais e internacionais, com maior destaque para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Angola, Portugal, Brasil, Cabo Verde, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor-Leste. Todas as Províncias de Angola estão ligadas por terra, com excepção, a Província de Cabinda, que está separada do resto do território por mar. A circulação dos cidadãos de uma Província para outra é feita, preferencialmente, via terrestre com os autocarros – há horários e preços flexíveis –; também de táxis e/ ou candongueiros – não há horários nem preços fixos, saem quando estão cheios; e via área com a companhia de bandeira Angola, TAAG – Linhas Aérea de Angolana. Para o acesso à província de Cabinda, além da TAAG, operam também outras companhias aéreas particulares. Por enquanto, em Angola não atracam barcos de passageiros interprovincial. (Barbante, 2019, p. 235)

Existem em Angola oito regiões académicas, e o Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo (ISCED-Huambo) encontra-se localizado na V região, que abarca as províncias do Moxico, Bié e Huambo. É uma instituição pública de formação de professores nos cursos de Biologia, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química, História, Língua Inglesa e Portuguesa. Leciona cursos de graduação, pós-graduação profissional e mestrado. Actualmente, conta aproximadamente com pouco menos de 3000 alunos (ver Fig. 1):

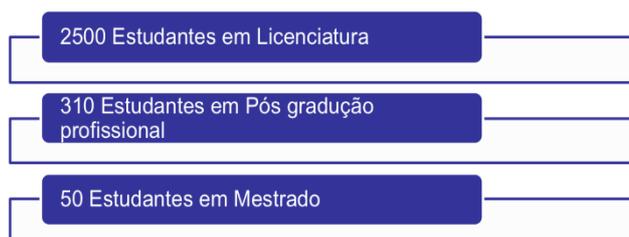


Figura 1. Número de estudantes do ISCED – Huambo

Antecedentes e actualidades da Introdução das Tecnologias Digitais no ISCED – Huambo

O processo de introdução das tecnologias digitais tem sido marcado pelas seguintes etapas: a primeira corresponde ao período de 2005 – 2012 onde se implementou a plataforma edmodo no processo de ensino-aprendizagem; a segunda corresponde ao período de 2013 até a actualidade, onde se desenhou e implementou a plataforma Moodle. Neste percurso, destacam-se os principais momentos:

- Entre os anos 2005 até 2012, o ensino da disciplina de informática era baseado em aulas teóricas e práticas.
- As aulas práticas restringiam-se apenas aos tempos destinados a aula, ou seja, 3 tempos por semana (45 minutos cada tempo).
- Este sistema não provocava qualquer tipo de impacto no conhecimento dos alunos: da matéria lecionada, baseada no pacote da Microsoft, apenas se conseguiu ministrar o módulo de MS Windows e do MS Word.

A partir de 2012, começou-se a inovar as aulas de informática com a introdução da plataforma educativa edmodo. Com a introdução desta ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, alcançou-se o seguinte:

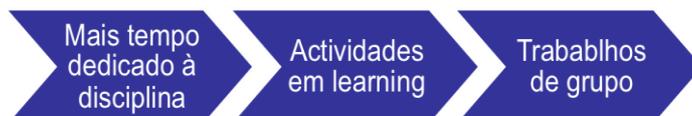


Figura 2. Vantagens da utilização das tecnologias digitais

Primeiros resultados alcançados com a Introdução da 1ª Fase das Tecnologias Digitais

Os primeiros resultados alcançados com a introdução dos recursos digitais no ISCED do Huambo resumem-se nos seguintes:

- Aumento da interacção e colaboração entre os estudantes, permitindo a partilha de conhecimentos e a resolução de problemas, acrescentado novos conteúdos,
- Aumento do ritmo de aprendizagem e a possibilidade de aprofundar a exploração dos produtos do pacote da Microsoft.



Figura 3. Exemplo da orientação de um trabalho em grupo na plataforma edmodo



Figura 4. Opinião de um dos estudantes sobre a introdução da plataforma edmodo

Primeiros resultados alcançados com a Introdução da 2ª Fase das Tecnologias Digitais

Com a implementação da plataforma *Moodle*, houve um incremento significativo tanto no número de estudantes cadastrados e a utilizar a plataforma, como no número de actividades realizadas tanto por professores como estudantes.

Actualmente esta plataforma é utilizada pelos cursos de:

- Licenciatura (430 estudantes);
- Mestrado (50 estudantes);
- Pós-graduação profissional (310 estudantes)

Metodologia

Métodos, procedimento, tipo de investigação e caracterização da amostra

O presente estudo pretendeu conhecer o nível de utilização das tecnologias digitais no ensino superior e sua relação com a aprendizagem: um estudo no Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo em Angola.

A população alvo de investigação é composta por três grupos diferentes:

- 430 estudantes de diferentes cursos de licenciatura;
- 50 estudantes dos cursos de mestrado em ciências de educação e educação em conservação da natureza;
- 310 estudantes dos cursos de pós-graduação profissional.

Apresentação e análise dos dados recolhidos

Descrição da seleção, elaboração e aplicação do questionário

De entre os vários instrumentos existentes de recolha de dados, optou-se pelo questionário. A decisão de utilização de um questionário, deveu-se ao facto de se tratar de um instrumento que mais se adequa a esta investigação, se tivermos em conta a indisponibilidade e a dificuldade que existe em reunir todos os elementos da amostra para a colecta de dados. Por este motivo, concorda-se com Carmo e Ferreira (2008, p. 153) quando afirmam que o inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto do investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial.

Teve-se ainda em consideração a adequação deste instrumento para obter dados e o facto de possuir um conjunto de questões em relação a uma ou mais variáveis a serem medidas (Hernandez Sampieri, Fernandez Collazo, & Baptista Lúcio, 2010). Seguiu-se a ideia de que a sua

elaboração é feita pelo pesquisador e o preenchimento é realizado pelo informante (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010).

Este instrumento foi utilizado nesta investigação para recolher dados de uma amostra de estudantes dos cursos de licenciatura, pós-graduação profissional e mestrado do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, Angola, onde se realizou todo o processo de investigação.

O questionário está estruturado em duas partes:

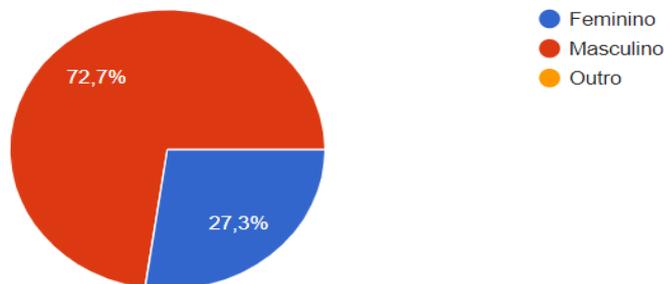
- Parte I: uma breve introdução que elucida o inquirido sobre a natureza, o objectivo do estudo e a sua relevância, de forma a explicar ao inquirido a confidencialidade e o anonimato das respostas e convencê-lo a colaborar dando o seu contributo. Ainda nesta primeira parte solicitou-se informações aos estudantes, referentes à idade e sexo.
- Parte II: recolheu-se a opinião dos mesmos nas questões gerais onde se procurou saber sobre o seu nível de utilização das tecnologias digitais.

A elaboração e aplicação do questionário foi baseada nos formulários da Google (*google forms*) aproveitando para conhecer as suas opiniões no tema investigado.

Resultados e sua análise

Os primeiros dados do questionário permitiram caracterizar a amostra do ponto de vista do género e idade. A interpretação destes dados é apresentada a seguir:

Gráfico 1. Caracterização da amostra (Género)



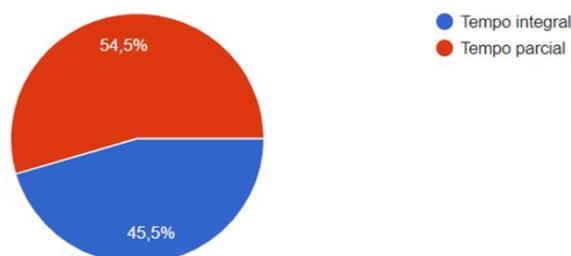
A amostra é constituída por 27,3% de estudantes do género feminino e 72,7% de estudantes do género masculino.

Gráfico 2. Caracterização da amostra (idade)



A análise do gráfico 2 mostra uma clara tendência para uma população relativamente jovem, dado que maior parte dos estudantes do ISCED do Huambo possui idades compreendidas entre 31 a 32 e 36 anos de idade.

Gráfico 3. Tempo de formação



O gráfico 3 mostra que 54,5% dos estudantes frequentam o ISCED do Huambo a tempo integral enquanto que 45,5% a tempo parcial. Isto acontece porque nesta instituição existe o curso regular e o pós-laboral e todos aqueles estudantes que reprovarem sucessivamente na mesma cadeira são prescritos.

Gráfico 4. Sobre a residência dos estudantes



Questionados sobre a sua residência, 91,3% dos estudantes responderam que vivem na mesma cidade onde está localizada a instituição em que estudam, 8,7% destes afirmou viver numa cidade diferente.

Gráfico 5. Sobre o departamento em que estudam

Em que departamento estuda?

respostas

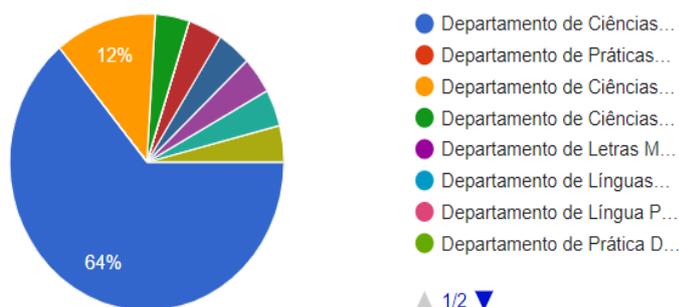
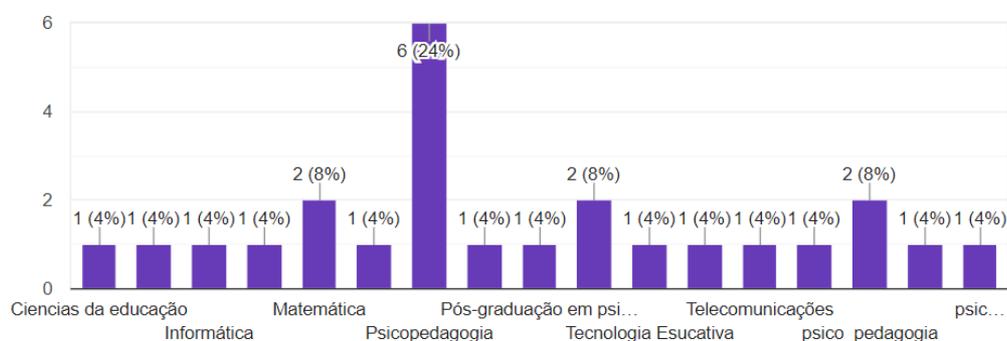


Gráfico 6. Sobre a área de formação

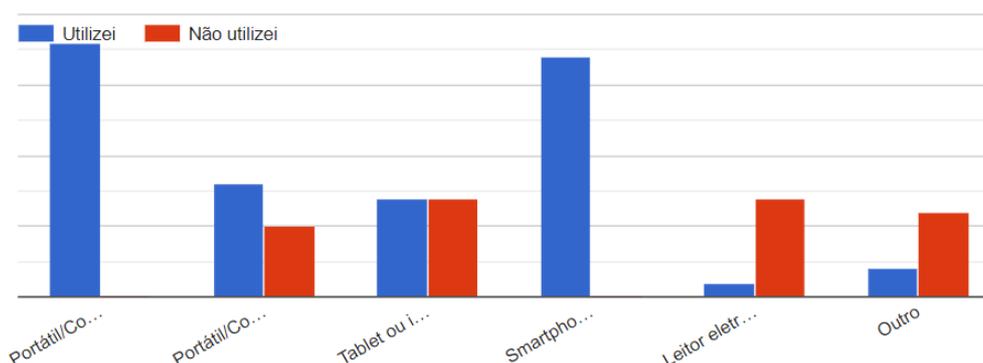
Qual a área em que estuda? (ex: Filosofia, Matemática, Línguas, etc)

respostas



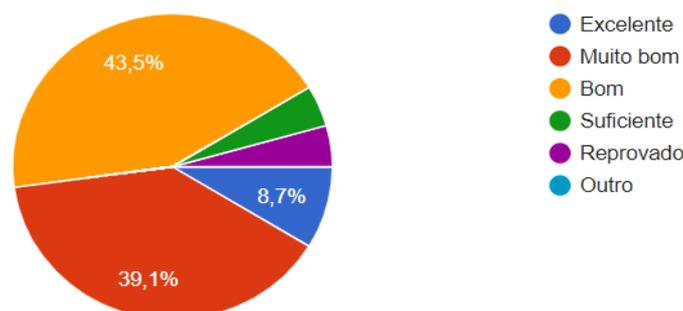
Como mostra o Gráfico 6, 24% dos estudantes que responderam ao questionário encontram-se a cursar a pós-graduação, os demais, estão divididos nos demais cursos leccionados nesta instituição.

Gráfico 7. Sobre a utilização dos dispositivos digitais



Questionados sobre os dispositivos digitais que utilizaram nas últimas quatro semanas, em alguma situação relacionada com os seus estudos académicos, verifica-se, como mostra o Gráfico 7, que a maior parte dos estudantes afirma ter utilizado o computador portátil e o smartphone.

Gráfico 8. Sobre a média das avaliações nos cursos / programas de estudo que frequentam



O Gráfico 8 dá conta da média das avaliações nos cursos que os estudantes frequentam. É possível verificar que 43,5% dos inquiridos consideram que a sua média é boa, 39,1% considera muito boa, 8,7% considera excelente. Estes resultados indicam que os estudantes gostam de utilizar

as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e, por este facto, têm um melhor aproveitamento.

Quando questionados sobre alguns exemplos em que a tecnologia digital tenha sido, particularmente, útil no apoio à sua aprendizagem na instituição de ensino superior, os estudantes emitiram os seguintes critérios:

- Na investigação de temas para trabalhos;
- Na redação de ensaios;
- Na elaboração de trabalhos de fim de curso e fim de módulo;
- Na formação à distância;
- Na comunicação entre os estudantes e entre os estudantes e os professores das cadeiras;
- Na preparação das aulas.

Quando questionados sobre UMA “coisa” que os professores/tutores podem fazer com a tecnologia, no sentido de melhor facilitar ou apoiar a sua aprendizagem e o seu sucesso académico, os estudantes emitiram os seguintes pareceres:

- Ensinar correctamente o Excel, suas fórmulas, paginação automática, índices e outras partes prévias e posteriores de um texto;
- Usar um blog educativo ou uma plataforma educativa como a “Moodle”;
- Alimentar o blog e ou a plataforma educativa com conteúdos e interagir constantemente com os estudantes de modo a acompanhar o desempenho do seu educando;
- Realizar e orientar pesquisas de conteúdos;
- Orientar e acompanhar os trabalhos de fim de curso presencial, semi-presencial ou à distância;
- Melhorar as condições para podermos estar conectados durante as aulas e não só;
- Ampliar a rede de acesso e elevar o número de materiais;
- Tornar os serviços mais eficientes e rápidos.

Considerações finais

O estudo realizado sobre as tecnologias digitais no ensino superior (ISCED-Huambo), e sua relação com a aprendizagem permitiu constatar o seguinte:

•O processo de introdução das tecnologias digitais tem sido marcado pelas seguintes etapas: a primeira corresponde ao período de 2005 -2012 onde se implementou a plataforma Edmodo no processo de ensino-aprendizagem e a segunda corresponde ao período de 2013 até a actualidade, onde se desenhou e implementou a plataforma Moodle;

•Entre os anos 2005 até 2012, o ensino da disciplina de informática era baseado em aulas teóricas e práticas; as aulas práticas restringiam-se apenas aos tempos destinados a aula, ou seja, 3 tempos por semana (45 minutos cada tempo). Este sistema não provocava qualquer tipo de impacto no conhecimento dos alunos: a matéria leccionada, baseada no pacote da Microsoft, apenas se conseguiu ministrar o módulo de MS Windows e do MS Word. A partir de 2012, começou-se a inovar as aulas de informática com a introdução da plataforma educativa Edmodo;

• Os primeiros resultados alcançados com a introdução dos recursos digitais no ISCED do Huambo resumem-se nos seguintes: aumento da interacção e colaboração entre os estudantes, permitindo a partilha de conhecimentos e a resolução de problemas, acrescentados novos

conteúdos; aumento do ritmo de aprendizagem e a possibilidade de aprofundar a exploração dos produtos do pacote da Microsoft;

- Com a implementação da plataforma *Moodle*, houve um incremento significativo tanto no número de estudantes cadastrados e a utilizar a plataforma, como no número de actividades realizadas tanto por professores como estudantes;

- O questionário aplicado aos estudantes, cuja amostra é constituída por 27,3% de estudantes do género feminino e 72,7% de estudantes do género masculino, revelou que a maior parte dos estudantes do ISCED do Huambo possui idades compreendidas entre 31 a 32 e 36 anos de idade;

- Verificou-se que 54,5% estudam a tempo integral enquanto que 45,5% a tempo parcial. Isto acontece porque na instituição existe o curso regular e o pós-laboral e todos aqueles estudantes que reprovarem sucessivamente na mesma cadeira são prescritos. Verificou-se ainda que 91,3% dos estudantes vivem na mesma cidade onde está localizada a instituição em que estudam e 8,7% numa cidade diferente,

- Outro dado importante a reter está relacionado com a utilização dos dispositivos digitais que estes estudantes utilizaram nas últimas quatro semanas, em alguma situação relacionada com os seus estudos académicos. Verificou-se que maior parte dos estudantes afirma ter utilizado o computador portátil e o smartphone. Estes dados têm um impacto positivo se considerarmos a média das avaliações nos cursos que os estudantes frequentam e que é considerada boa (por 43,5% dos inquiridos), muito boa (por 39,1% dos inquiridos), excelente (por 8,7% dos inquiridos). Estes resultados indicam também que os estudantes gostam de utilizar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e, por este facto, têm um melhor aproveitamento.

- Finalmente, os inquiridos afirmaram que as tecnologias digitais têm sido particularmente úteis no apoio à sua aprendizagem na instituição de ensino superior, nos seguintes temas: na investigação de temas para trabalhos, na redacção de ensaios, na elaboração de trabalhos de fim de curso e fim de módulo, na formação à distância, na comunicação entre os estudantes e entre os estudantes e os professores das cadeiras, na preparação das aulas;

- Sugeriram que os professores/tutores podem utilizar a tecnologia, no sentido de melhor facilitar ou apoiar a sua aprendizagem e o seu sucesso académico, os estudantes nas seguintes direcções

- Ensinar correctamente o Excel, suas fórmulas, paginação automática, índices e outras partes prévias e posteriores de um texto;
- Usar um blog educativo ou uma plataforma educativa como a “Moodle”;
- Alimentar o blog e ou plataforma educativa com conteúdos e interagir constantemente com os estudantes de modo a acompanhar o desempenho do seu educando;
- Realizar e orientar pesquisas de conteúdos;
- Orientar e acompanhar os trabalhos de fim de curso presencial, semipresencial ou à distância;
- Melhorar as condições para podermos estar conectados durante as aulas e não só;
- Ampliar a rede de acesso e elevar o número de materiais;
- Tornar os serviços mais eficientes e rápidos.

Referências bibliográficas:

- Barbante, Cesário José Sanjambo (2019). A comunicação online entre as Instituições de Ensino Superior de Angola e os seus diversos públicos. *Revista Indagatio Didactica*, 11(1), 233-253.
- Carmo, Hermano, & Ferreira, Manuela Malheiro (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hernandez Sampieri, Roberto, Fernandez Collazo, Carlos, & Baptista Lúcio, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional De Estatística. (2016). *Censo da população 2014*. Disponível em <http://www.censo.ine.gov.ao>
- Kauark, Fabiana, Manhães, Fernanda Castro, & Medeiros, Carlos Henriques (2010). *Metodologia da pesquisa: Um guia prático*. Bahia: via literarium.
- Robalo, Ana Pereira (2016). *Proposta de estratégia metodológica para a promoção da cultura digital de professores do 1º e 2º ciclo do ensino secundário: O caso de estudo da Mediateca do Huambo, como agente na promoção da Cultura Digital*. (Tese doutoral), Universidade Fernando Pessoa. Porto. Portugal.
- Robalo, Ana Pereira, e Gouveia, Luis Borges. (2013). As tecnologias na educação: um novo olhar pedagógico no ambiente virtual edmodo. XIII Congresso Internacional de Pedagogía. La Habana, Cuba.
- Sousa, João Machado, & Díaz Fernández, Georgina (2013). *Experiencia didáctica con el Edmodo en la asignatura de computadoras en la enseñanza, en el Instituto Superior de Ciencias de Educación del Huambo*. XIII Congresso Internacional de Pedagogía. La Habana, Cuba.
- Sousa, João Machado, & Díaz Fernández, Georgina (2018). Recursos da web 2.0 no mestrado em ciências da educação no instituto superior de ciências de educação do Huambo. *Telos*, 20(1), 82-100.

Gamificação: uma experiência no processo formativo de alunos do ensino superior

Alexandra Flávia Alves Costa

Universidade de Brasília – UnB

alexandraflavia30@gmail.com

Mary Sande Pinheiro

Universidade de Brasília – UnB

sandecds@gmail.com

Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília – UnB

lcmpedagogia@gmail.com

Resumo

Trata-se de um artigo sobre a gamificação como possibilidade de ser utilizada no processo formativo no ensino superior. Este estudo tem por objetivo mostrar que é possível desenvolver práticas pedagógicas inovadoras por meio de jogos interativos. O interesse pela temática surgiu na disciplina de Novas Tecnologias e Inovação nos Processos Formativos, quando ficamos responsáveis por estudar e trabalhar a temática com a turma, instigando-nos a realizar uma prática com os alunos do mestrado profissional em Educação, onde utilizamos a gamificação a fim de colaborar na compreensão e fixação de conteúdo disciplinar abordado numa exposição teórica em sala de aula. O percurso metodológico utilizado agrega a prática simulada da gamificação com os estudantes, sendo então realizada em ambiente adaptado com os recursos tecnológicos e atividades previamente planejadas. A pesquisa bibliográfica segundo Fonseca (2002) é entendida como “levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio escritos e eletrônicos [...], que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. A técnica utilizada foi a de observação participante, a qual busca compreender o comportamento dos participantes, bem como eles atuam na realidade em que são expostos (Oliveira, 2008). Desta forma, esta modalidade foi aplicada junto a turma que vivenciou a prática simulada. Os autores que sustentaram teoricamente a pesquisa foram: Alves (2014); Berger (1977); Borges & Alencar (2014); Fardo (2018); Fava (2016); Figueiredo (2015); Garcia (1980); Kapp (2012); Lévy (2010), Vianna, Y. et al. (2013). Entre os achados da pesquisa realizada percebemos que por meio do empenho do professor juntamente com a participação dos alunos é possível implementar técnicas inovadoras no processo formativo em qualquer contexto educacional, contribuindo significativamente com o desenvolvimento da criatividade e fixação do conteúdo ora proposto.

Palavras-chave: *Gamificação; Práticas pedagógicas; Técnicas inovadoras; Processo formativo; Contexto educacional*

Abstract

It is an article on gamification as a possibility to be used in the formative process in higher education. This study aims to show that it is possible to develop innovative pedagogical practices through interactive games. The interest in the theme arose in the discipline of new technologies and innovation in the formative processes, when we were responsible for studying and working the theme with the class, instigating us to perform a practice with the students of the professional master in Education, where we use gamification in order to collaborate in the comprehension and fixation of disciplinary content approached in a theoretical exhibition in the classroom. The methodological course used congregated the simulated practice of the gamification with the students, being then performed in an environment adapted with the technological resources and activities previously planned. The bibliographic research according to Fonseca (2002) is understood as "survey of theoretical references already analyzed and published by means of written and electronic [...], which allows the researcher to know what has already been studied on the subject". The technique used was the participant observation, which seeks to understand the behavior of the participants, as well as they act in the performed are exposed (Oliveira, 2008). Thus, this modality was applied together with the class that experienced the simulated practice. The authors who theoretically supported the research were: Alves (2014); Berger (1977); Borges & Alencar (2014); Bale (2018); Fava (2016); Figueiredo (2015); Garcia (1980); Kapp (2012); Lévy (2010), Vianna, Y. et al. (2013). Among the findings of the research realized that through the teacher's commitment together with the participation of students it is possible to implement new techniques that contribute to the learning.

Keywords: *Gamefication; Pedagogical practices; Innovative techniques; Formative process; Educational context*

Introdução

Há cerca de quase quatro décadas alguns estudiosos faziam discussões sobre os temas de “inovação educacional” e “inovações pedagógicas” entre eles Ferreti (1980) e Garcia (1980), eles diziam que mesmo que os professores enfrentem uma série de condições adversas, em termos de desempenho de seu papel profissional, estas condições não somente incidem sobre os limites da sala de aula, mas a ultrapassam de muito pelos reflexos que geram (Ferreti, 1980).

Neste sentido, e preocupado em se adequar as novas tendências, Sheldon (2012, apud Alves & Maciel, 2014, p. 8) relata que:

reestruturou todo o espaço educacional, revisando o plano de ensino das disciplinas para utilizar termos e metáforas dos jogos, substituindo o sistema de avaliação por níveis e pontos de experiência, repensando o espaço físico da sala de aula como áreas de um mundo de fantasia, e criando atividades na forma de missões e desafios individuais e colaborativos. O autor relata que essa abordagem

aumentou a frequência dos alunos e melhorou a colaboração entre eles na resolução de problemas.

Perante este relato e baseado em outros autores que entendem ser necessário inovar, entende-se que a gameficação é uma das ferramentas que pode ser utilizada para este fim. Após consultar autores que discorrem sobre o uso da gameficação no processo formativo, percebe-se que são poucos casos que relatam esta experiência, a maioria dos professores ainda está presa aos modelos tradicionais de ensino. Diante das novas tecnologias e partindo do princípio de que elas são indissociáveis do processo formativo, é preciso avançar e apropriar-se das ferramentas tecnológicas dentro do ambiente educacional, assim como destaca Fava (2016, p. 298), “é medular, basilar, vital remodelar o ambiente de aprendizagem em todos os níveis de ensino”.

Portanto, este artigo tem por objetivo mostrar que é possível desenvolver algumas práticas pedagógicas através de jogos interativos, como por exemplo, a gameficação, possibilitando estabelecer a compreensão de determinado conteúdo disciplinar; independente do campo da educação. Entende-se que a partir do eficaz empenho do professor juntamente com a contribuição dos alunos é possível implementar técnicas inovadoras no processo formativo em qualquer contexto educacional, seja ele no ensino fundamental ou na educação superior. Podendo, assim, vislumbrar bons frutos com o uso das mais diversas tecnologias, principalmente no que concerne ao processo formativo. Logo, este artigo traz um breve contexto histórico da inovação educacional; uma abordagem sobre a Universidade Virtual e Global; a tendência da Educação para o século XXI; o uso da Gameficação no processo formativo; descrevem-se os procedimentos metodológicos; traz um relato da experiência da gameficação e por fim as considerações finais.

2. Um breve contexto histórico sobre inovação educacional

Segundo Milles (1964) inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo. Por *mudança* compreende-se uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento. O primeiro momento constitui o referencial para aquilatar a existência de mudanças. Por *objeto* entende-se qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança, por *planejada* entende-se a ação que se orienta por objetivos definidos tendo em vista resolver problemas específicos da realidade, e que desenvolve de acordo com um plano cujas etapas estão claramente explicitadas. *Melhoria* é um termo carregado de conotações valorativas. As melhorias a que se refere a definição não se apresentam desvinculadas do sistema de valores daqueles que intentam promover a inovação.

Assim, a análise do conceito de inovação de uma perspectiva pedagógica segundo Ferreti (1980) depende do particular conceito de educação que oriente o procedimento inovador e que, portanto, deve ser tomado como seu parâmetro. Por outro lado, deve-se considerar que uma determinada concepção de educação nas ações e procedimentos que a concretizam (rotineiras ou inovativas) ocorrem num espaço e num tempo concreto que a influenciam a curto, médio e longo prazo. Essa realidade onde ocorre o processo educativo, juntamente com a própria concepção de educação que a inspira, serve como critério para julgar a adequação da inovação. Dessa forma, uma determinada mudança introduzida nas práticas pedagógicas desenvolvidas em um dado contexto deve, primeiro, ser submetida ao crivo dos fins que a motivaram para determinar, então, em que medida pode, ou não, ser considerada *significante*. Em segundo lugar, deve ser submetida ao mesmo crivo e ao da realidade para se poder medir o quanto é adequada.

2.1. “Inovar” nos métodos e nas técnicas de ensino

Para Ferreti (1980) os métodos e técnicas de ensino constituem, possivelmente, a dimensão pedagógica mais afetada pelas tentativas de produção de mudança educacional, senão em termos qualitativos, pelo menos quantitativamente. Dentre as várias hipóteses que podem ser averiguadas para explicar o fenômeno, não nos parece desprezível considerar a proposição de que talvez esta constitua a dimensão sobre a qual o professor tem mais controle e, portanto, mais condições de atuar. No que tange ao caso brasileiro a respeito da estrutura curricular ou da organização funcional da instituição escolar são muito limitadas. Especificamente em sala de aula as possibilidades de introduzir mudanças no processo educativo ficam, restritas aos métodos e técnicas de ensino, ao material instrucional, às técnicas de avaliação e às relações professor-aluno. Por outro lado, “os métodos e técnicas de ensino e avaliação, assim como os materiais instrucionais, constituem, a par de seus conhecimentos e de seu potencial, os instrumentos de trabalho do professor, as armas de que dispõe para introduzir, na realidade em que atua as modificações que considera pertinentes” (Ferreti, 1980, p. 61).

Nesta perspectiva, Garcia (1980) faz uma análise a respeito da evolução educacional no Brasil a partir de 1930, enfatizando que durante muito tempo educadores brasileiros buscaram encontrar as melhores soluções que pusessem por fim às grandes deficiências do nosso ensino. Para isso, “observou a transplantação de modelos educacionais, o melhor caminho para os desafios da realidade” (1980, p. 205).

A busca de soluções junto à matriz cultural por vezes era encarada como uma atitude unilateral de encontrar o melhor modelo educacional. Esta atitude de buscar soluções de fora, muito mais do que um ato isolado, indica um contexto cultural historicamente determinado, e que no dizer de Berger (1977, p. 61) está atrelado à “dependência econômica, à dependência política e à dependência sócio-cultural”. No entanto, as novas tecnologias vêm alcançando diversos espaços no contexto educacional de forma que os profissionais da área da educação deverão buscar conhecimentos e habilidades para lidar com estes novos formatos no ambiente das universidades.

3. Universidade Virtual Global

Ensinar em uma universidade é algo complexo e que exige muito, e nem sempre fica óbvio quando o trabalho está sendo bem-feito. Com base em documentos do Reino Unido, dos Estados Unidos e do Canadá, um relatório defende a tese de que pelo fato de haver tantos aspectos diferentes no ensino, é difícil definir o bom ensino, e nenhum sistema de avaliação é capaz de medi-lo.

A Nova Gestão Universitária que “tem suas raízes na cultura dos negócios, e está pronta para padronizar os processos de ensino que podem ser observados e entendidos pelo aluno-cliente” (Tiffin, p. 93). Ao fazer isto, criam um ambiente para um neotaylorismo nas Universidades. Observa-se algo semelhante acontecendo nas universidades na intenção de separar o ensino, a pesquisa e as funções administrativas. Logicamente, o ensino poderia ser subdividido em processos, de maneira que pessoas diferentes pudessem realizar trabalhos diferentes.

3.1. JITAIT's

Nesse nível, o ensino é automatizado por computador. Ou seja, um modelo de demonstração da HyperTutonix Inc. Essas ferramentas “serão responsáveis por algumas funções tradicionais do professor” (Tiffin, 2007, pp. 96-98).

Observa-se que os Jitait's tornam-se cada vez mais inteligentes. Pode-se imaginar que, os Jitait's assumirão as tarefas mais automáticas, de baixo-nível, passando, com o tempo, a realizar tarefas mais complexas. Todavia, ainda não é possível a substituição de seres humanos por computadores. Isto cria preocupações: a comercialização das universidades criará pressões para que o ensino seja computadorizado, porque o maior custo de uma universidade é a sua equipe acadêmica, ou seja, quanto maior equipe, maior quantidade de alunos visando a expansão lucrativa. Desta forma, “é ingênuo pensar que o ensino em duas décadas ainda será totalmente ministrado por seres humanos, assim como é ingenuidade pensar que será totalmente ministrado por computadores” (Tiffin, 2007, p. 94).

Preocupado com as evoluções, Tiffin (2007) sugere uma possível futura hierarquia que diferencie os papéis da inteligência humana e da inteligência artificial no ensino.

A tendência é que a base da hierarquia do ensino de fato seja computadorizada. “Na perspectiva do professor é que as atividades de baixo nível seriam a correção de provas, exames e tarefas com respostas predeterminadas”, cotejar notas e preencher dados sobre as atividades realizadas, número de faltas e resultados finais. E que possam ser feitas pelos computadores. (Tiffin, 2007, p. 94). Assim, é importante ressaltar que tanto os alunos, como os profissionais da educação, precisam estar abertos para as mudanças tecnológicas que perpassam o ambiente universitário, pois todo o domínio adquirido neste percurso ainda poderá ser considerado insuficiente na construção da aprendizagem e do saber.

3.2. O trabalho da tutoria em uma universidade

O outro nível seria o de tutoria. É nele que os professores interagem com os alunos para orientar sua aprendizagem, o que envolve os alunos compreenderem suas dificuldades em dominar uma disciplina e sua aplicação, fazer com que participem, ser capaz de explicar e demonstrar, monitorar a prática dos alunos, corrigir tarefas, testes e exames em que as respostas sejam abertas, oferecer feedback detalhado e responder as questões.

O Avatar Pitágoras era um modelo de demonstração de uma nova espécie de JITAITS, da HyperTutonix Inc., baseado em filósofos famosos. Sam, o professor de EDU 505 (Novas técnicas de Ensino), vinha ensinando a aplicação deste JITAITS, tendo estabelecido como tarefa observar o quanto era possível usar um JITAITS para ensinar o Teorema de Pitágoras para uma turma de 15 anos. Para começar, os alunos estavam se familiarizando com o JITAITS em uma sessão de HiperTutorial conduzida por Shirley que acabara de obter o emprego de tutora em meio-turno.

A criação de um “Avatar de Pitágoras era parte de um pacote que incluía exercícios e ambientes, sendo o tutorial localizado em uma versão ficcional da escola de Pitágoras em Crotona, na Calábria”. Esse era o ambiente da aula...bem legal... (Tiffin, 2007, pp. 96-97).

Percebe-se que com o passar dos séculos, a educação evolui fazendo com que surja uma nova configuração de indivíduos na era digital.

4. Educação para o século XXI: A era do indivíduo digital

Com o advento das novas tecnologias, o indivíduo tem se apropriado das inúmeras vantagens propiciadas por estas inovações. Independente da geração, todos tem buscado se adequar ao novo contexto digital. Atualmente, tem-se uma junção das diversas gerações com intuito de se apropriarem das vantagens da era digital, a chamada re-generation, e de acordo com Fava (2016, p. 211) esses indivíduos das diversas gerações “ambicionam uma educação que os faça

pensar, agir, sentir e decidir”. Nesta perspectiva, repensar a maneira de educar se faz necessário, a fim de que as novas tecnologias sejam utilizadas a favor do processo de ensino-aprendizagem. Kenski, (2012, p. 66), “destaca que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o ciberespaço” têm sido novos espaços pedagógicos que estão oferecendo possibilidades e desafios para atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino. Pierre (2010, p. 94) define ciberespaço “como um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.” Estas tecnologias são aliadas e favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, não há por que pensar que o professor será substituído pelas tecnologias. Kenski (2012, p. 104) vem dizer que “elas, ao contrário, ampliam o seu campo de atuação para além da escola clássica”. Na verdade, os professores deverão acompanhar as tendências e ter a consciência de que serão necessárias novas qualificações a fim de adaptarem-se e contribuírem com as novas oportunidades de ensino que estão surgindo.

Diante disto, é relevante destacar que neste contexto, o processo educacional é indissociável do uso das tecnologias digitais, as quais de acordo com Carbonell (2002, p. 46) “precisam ser compreendidas e inseridas no processo pedagógico a fim de que possam contribuir com as alterações no processo educativo.”

É importante destacar que as práticas pedagógicas utilizadas no modelo tradicional têm deixado de ser interessantes, sendo então necessário repensar a forma de produzir conhecimentos. Neste sentido, Fava enfatiza que “o velho modelo de sala de aula notoriamente não atende às novas necessidades. Trata-se de um modelo de aprendizagem passivo, ao passo que o mundo requer um processamento, acionamento de informações mais célere, ativo.” (2016, p. 298). A questão é que o aluno por muito tempo foi educado na perspectiva de sempre receber do professor o conhecimento e não sendo preparado para ir atrás desse conhecimento de forma ativa. Esta postura precisa ser mudada, começando pelo desenvolvimento de um senso crítico, por parte do aluno, diante de tudo que aprende. De acordo com Pinto *et al.* (2012, p. 79), “pesquisadores contemporâneos têm, nesse sentido, procurado desenvolver metodologias que sejam capazes de levar à autonomia do discente e ao autogerenciamento e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de formação.” Tais metodologias são chamadas de metodologias ativas, as quais baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011 apud, Borges e Alencar, 2014, p. 129). Destaca-se o quanto podem trazer diversos benefícios, como exemplifica Borges e Alencar (2014, p. 120), “estimula autonomia do aluno, desperta curiosidade, estimula tomada de decisões individuais e coletivas”. Desta forma, pensando em inovar nas práticas pedagógicas, abordaremos a gameificação como ferramenta que pode contribuir com o processo formativo.

5. Gameificação no processo formativo

As novas tecnologias têm contribuído para que as escolas tenham ambientes de aprendizagem cada vez mais digital, nesta perspectiva, “para haver aprendizagem é fundamental produzir materiais didáticos lúdicos, atrativos, que estimulem a concentração, a motivação, pois os jovens gameificados querem desafios e não algo enfadonho, monótono, tedioso” (Fava, 2016, p. 284).

Pensando nisto, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 76, apud Figueiredo *et al.*, 2015) trazem a proposta da gameificação que:

se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Para Figueiredo, *et al.* (2015) a discussão sobre gamificação no Brasil ainda é recente e carece de aprofundamento teórico. Diante disso, o principal desafio que apresenta-se, segundo a pesquisa, é o fato de que a maioria dos professores e educadores envolvidos com os ambientes de aprendizagem atualmente parece não ter o hábito de interagir com os jogos eletrônicos, pelo contrário, muitos têm a visão de que eles são obstáculos à aprendizagem, são distrações que tiram os jovens do caminho da construção de seu conhecimento. (Fardo, 2013, p. 91, apud Figueiredo, 2015).

Para Figueiredo *et al.* (2015) não existem, no Brasil, fundamentos sólidos do que é uma prática pedagógica gamificada. Assim, Fardo (2013, p. 3) enfatiza que:

a gamificação se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois a linguagem e metodologia dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento. Ou seja, a gamificação se justifica a partir de uma perspectiva sociocultural.

Os jovens, nascidos a partir da geração Y, possuem facilidades em manusear as novas tecnologias digitais e as usam para brincar, como por exemplo, com games, para interagir com amigos e para pesquisar algo que seja interessante. Estas novas maneiras de interagir fazem com que eles se desinteressem pelos métodos de ensino tradicional. Assim, “a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação” (Fardo, 2013, p. 3).

Embora seja interessante utilizar a gamificação no processo de ensino-aprendizagem, é preciso ter o cuidado de empregá-la de forma correta a fim de não correr o risco de desvirtuar a potencialidade que a ferramenta possui quando utilizada adequadamente.

Uma coisa interessante é que na gamificação “os jogadores são sempre capazes de visualizar o efeito de suas ações em tempo real” p. 6, ou seja, eles recebem o feedback no tempo presente, diferente do que acontece nas escolas em que os resultados só são sabidos posteriormente. Desta forma, esta nova proposta estimula o aluno a procurar outros meios de atingir seus objetivos, visando obter os melhores resultados no decorrer dos estudos (Fardo, 2013).

6. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido utilizando a pesquisa bibliográfica descritiva, pela qual fez-se buscas em artigos científicos de temas relacionados, além de utilizar os livros indicados para o seminário apresentado. Foi utilizada a técnica de observação participante, que, segundo Oliveira (2008), nesta técnica os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam. O objeto desta pesquisa foi a aplicação de algumas técnicas pedagógicas de “gamificação” a pelo menos dez alunos integrantes da disciplina de Inovação e Novas Tecnologias no Processo Formativo, da Universidade de Brasília, dentre eles, alunos de mestrado e doutorado na área de educação.

Observa-se que a gamificação é uma nova tendência metodológica na educação que está aos poucos adentrando as salas de aula como inserção das tecnologias de informação e de comunicação no contexto educacional. Trata-se do conceito do jogo como agente motivador da aprendizagem, trazendo um maior engajamento motivacional para os alunos que fazem uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Vianna (2013, p. 9) define gamificação: "Gamification é um termo em inglês, sem tradução ou equivalente imediato em português, que se refere ao uso de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro".

O termo "gamificação" é comumente utilizado para expressar o uso de elementos de jogos (enredo, pontuação e ranking) em contextos que não são de jogos (ambiente de aprendizagem) para motivar ou influenciar as pessoas a realizarem uma determinada atividade (Kapp, 2012). Seu uso, porém, ainda é bastante recente. "Na gamificação, transformam-se momentos, como os de exercício ou de compras no supermercado em jogos, nos quais é alcançada determinada pontuação e é possível colher recompensas" (Pontes & Rosa, 2018).

7. Relato da Experiência da Gamificação

Refletindo sobre o que diz Kenski (2012, p. 67), "educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem". Pensando nisto, após aula expositiva sobre Gestão Universitária: universidade virtual e global, trouxemos a gamificação como ferramenta prática. Convidou-se os dez alunos que estavam presentes para vivenciarem uma experiência prática do uso da ferramenta, objetivando reforçar a assimilação do conteúdo abordado na teoria. Assim, utilizou-se o Laboratório de Inovações Tecnológicas para Ambientes Experience - ITAE do Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Universidade de Brasília – CDT/UnB. Naquele ambiente, todos os alunos receberam orientação coletiva das regras do jogo batalha naval, bem como deveriam manusear as mesas digitais. As alunas responsáveis pelo seminário elaboraram vinte questões, sendo que cada uma tinha cinco alternativas, as questões foram diversificadas entre associativas, verdadeira ou falsa e marque a opção correta. As perguntas eram relacionadas ao conteúdo abordado na aula expositiva, bem como questões de outros seminários ocorridos ao longo da disciplina. Esta proposta vai ao encontro do que Alves e Teixeira (2014, apud. Figueiredo *et al.*, 2015, p. 1158) dizem: "o design de objetos de aprendizagem gamificados deve apresentar as características dos jogos adicionadas aos conceitos de objetos de aprendizagem".

As equipes foram divididas, ficando cinco jogadores em cada mesa, e em cada uma havia um instrutor responsável por dar orientações a respeito das jogadas.

Percebe-se que todos estavam engajados e motivados a jogarem em equipe, sempre atentos aos comandos e as perguntas que apareciam para eles responderem. O raciocínio tinha que ser rápido, bem como as decisões que deviam tomar a fim de acertarem as questões e escolherem quais jogadas precisavam fazer para pontuarem na partida. Neste cenário descontraído é possível apontar que os jogos possibilitam o desenvolvimento de novas habilidades e raciocínios considerados valiosos em ações profissionais. É possível observar também: "o espírito de equipe, o desenvolvimento de estratégias, a ambição coletiva, a definição de papéis, o entrosamento, o respeito aos parceiros e a comunicação" (Kenski, 2012, p. 117).

Tudo isto foi observado nos colegas que estavam envolvidos na competição. A interação era nítida. Constatou-se que às vezes erravam as questões, isso faz parte do processo de aprendizagem. Mas em nenhum momento mostraram interesse em desistir, pois estavam sendo desafiados e se divertiam, o que para Fardo (2013) é algo importante, já que a aprendizagem pode e deve ser prazerosa. Para o autor, "Pensar esse aspecto na educação pode melhorar a experiência

que os indivíduos têm dentro dos ambientes de aprendizagem, potencializa a aprendizagem como um todo” (Fardo, 2013, p. 6).

8. Considerações finais

A ideia é que a gamificação possa ser vista como mais um caminho em busca das soluções que a educação no século XXI demanda (FARDO, 2013). Assim é possível concluir que o uso da gamificação como recurso didático é uma ferramenta valiosa para os professores no processo pedagógico e que, no caso do jogo de “Batalha Naval”, ajuda a promover a sociabilização e contribui para maior dinamização no contexto universitário.

Pode-se vislumbrar uma revalorização do jogo e do aspecto lúdico, de acordo com a finalidade ou a proposta educativa, contemplando-se, no seu planejamento, a contextualização de conteúdo das diversas áreas. É possível assim, utilizar técnicas de jogos que podem incentivar uma vida saudável, melhorar no ensino, conscientizar e até promover a criação de produtos para a educação com o propósito de ensino e aprendizagem dos estudantes.

É relevante constatar que o uso da “gameificação” contribui para com o desenvolvimento da criatividade e da fixação da aprendizagem, devido ao forte componente emocional que provoca no aluno. Todos os jogos possuem algum conteúdo para ser aprendido e este conteúdo não está isolado, mas associado a múltiplos elementos do tipo: história, personagens ou mesmo questões de outras disciplinas que não a de Inovação no Processo Formativo.

A gamificação é vista como relevante para a aprendizagem do futuro por causa de seu potencial flexível de adaptação à maioria das áreas do conhecimento. Quando a gamificação é adotada, há a necessidade de adequação das estratégias didáticas aos diversos contextos das propostas pedagógicas. O professor, em consonância com os conteúdos digitais e com as inovações emergentes, conseguirá promover e incrementar o entusiasmo e o interesse dos alunos.

Com relação aos pontos positivos, foram registrados: a interdisciplinaridade que a gamificação traz para a educação; a linguagem próxima da realidade do aluno e ainda a questão das tecnologias, que vêm se aproximando, dando maior integração aos conteúdos. Como ponto negativo foi apontada a questão da falta de preparo dos docentes em utilizar a gamificação como ferramenta pedagógica, o que confirma a questão anterior da pesquisa, que aponta o pouco uso feito pelos professores dos jogos educativos digitais em suas aulas.

Para Vianna (2013), a gamificação tem como princípio despertar emoções positivas e explorar aptidões atreladas a recompensas virtuais ou físicas ao se executar determinada tarefa.

Desta forma, considera-se ter atingido o objetivo geral deste estudo, ao verificar que o jogo “Batalha Naval” possibilitou aos membros do grupo condutor da turma investigada, na disciplina de Inovação e Processo Formativo, demonstrar as especificidades sobre a dinâmica do jogo, de forma que os alunos conheceram e entenderam as necessidades e as dificuldades daqueles que precisam ter conhecimento das regras, trabalhando conceitos como conteúdo da disciplina, além é claro, de respeito, convívio social, por meio de uma ferramenta pedagógica digital e da gamificação.

Por fim, deixa-se registrado aqui duas breves palavras que expressam a percepção desta experiência em sala de aula: satisfação e otimismo. Satisfação em contribuir com a base teórica

e a expansão de uma prática metodológica atual; otimismo, porque a gamificação está em ascensão como metodologia e pode auxiliar de forma grandiosa o processo ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas:

- (UnB), U. d. (19 de junho de 2018). *Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico – CDT*. Disponível em <http://www.cdt.unb.br>
- Alves, F. P., & Maciel, C. (2014). A gamificação na educação: um panorama do fenômeno em ambientes virtuais de aprendizagem. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/269995356_A_gamificacao_na_educacao_um_p_ anorama_do_fenomeno_em_ambientes_virtuais_de_aprendizagem
- Berger, M. (1977). *Educação e dependência*. São Paulo, SP: Difell.
- Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 4, 119-143.
- Carbonell, J. (2002). *A Aventura de inovar a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Fardo, M. L. (Julho de 2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, 11(1). Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>
- Fava, R. (2016). *Educação para o século XXI: A era do indivíduo digital*. São Paulo: Saraiva.
- Ferreti, C. J. (1980). A inovação na perspectiva pedagógica. *Cortez*, 55-82.
- Figueiredo, M., Paz, T., & Junqueira, E. (2015). Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. Fortaleza, CE: Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015). Disponível em <http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6248>
- Garcia, W. (1980). A inovação educacional no Brasil: Balanço crítico. *Cortez*, 205-234.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (8ª ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Miles, M. B. (1964). *Inovação educacional: Recursos, estratégias e perguntas não respondidas*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, C. L. (2008). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>
- Pierre, L. (2010). *Cibercultura* (T. d. Costa, Ed.). São Paulo: 34.
- Pinto, A. S., Pereira Bueno, M. R., Silva, M. A., Sellmann, M. Z., & Koehler, S. F. (s.d.). Inovação didática: Projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino

superior: Uma experiência com “peer instruction. ano 6. Disponível em http://www.fatecead.com.br/ativas/parte09/texto09_01.pdf

Pontes, F., & Rosa, G. (s.d.). Conheça a gamificação, que transforma suas tarefas cotidianas em games. *Revista Galileu*. Disponível em <http://revistagalileu.globo.com/revista/common/0,,emi291109-17773,00-conheca+a+gamificacao+que+transforma+suas+tarefas+cotidianas+em+games.html>

Tiffin, J., & Rajasinghan, L. (2007). *Universidade Virtual e Global*. Porto Alegre: Artmed.

Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B., & Tanaka, S. (2013). Gamification, Inc. Como reinventar empresas a partir de jogos (e-book, Ed.). Rio de Janeiro: MJV Press.

A imagem fotográfica como ação pedagógica da leitura de si e do mundo

Aurelice Vasconcelos

Doutora em Educação, Artes e História da Cultura/Universidade Mackenzie

Maria do Socorro Moura

Mestranda em Psicologia e Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra

Resumo

O artigo apresenta um estudo de caso, que se refere a uma atividade pedagógica de produção de imagens fotográficas e leitura de imagens, com os alunos do Ensino Médio, da Escola Municipal Rural do Cazumbá-Iracema, localizada na Floresta Amazônica do estado do Acre. Teve como principal objetivo utilizar a fotografia como uma linguagem capaz de construir conhecimentos, articulação dos domínios da sensibilidade dos alunos. As imagens fotográficas despertaram reflexões sobre a sua cultura extrativista e a discussões entre eles, por meio de uma leitura crítica e reflexiva das imagens apresentadas e compartilhadas.

Palavras-chave: *linguagem fotográfica, cultura extrativista, leitura de imagens*

A atividade foi realizada na Escola Municipal Rural do Cazumbá-Iracema, localizada em uma Floresta Amazônica do estado do Acre, dentro da linguagem visual fotográfica. As aulas foram executadas para desenvolver a criatividade, construir conhecimentos e expressar a percepção. Muitos alunos da escola manifestaram o desejo de aprender fotografar. Sentiram-se despertados a se “apropriarem” por meio de imagens fotográficas o seu contexto de vida. A percepção de nossa cultura, da cultura do outro é relativizar as normas e valores da cultura de cada um (Barbosa, 2009).

Quando produzimos uma imagem fotográfica, ela pode se tornar cheia de significados e que podem transmitir nossa percepção daquilo que estamos vendo e sentindo (Figura 1). Martins (2010, P. 192), afirma que “certos saberes, habilidades, sensibilidades só são experimentados inventivamente quando feitos nas linguagens artísticas”.



Figura1. A fotografia e a cultura extractivista (Aurelice Vasconcelos, 2016)

Durante as aulas fotográficas, o processo pedagógico desencadeou ações educativas, construindo uma base ética mínima de sustentação pessoal e grupal para se alcançar metas propostas. Segundo Stori (2003, p. 11), “o ser humano é naturalmente multifacetado, constituindo-se em um todo que inclui os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, voltamo-nos para a busca da efetiva integração de ambientes”. O registro com fotografias foi um caminho educativo de compreensão do cotidiano social e afetivo dos extrativistas.

Esse pensamento nos levou a construção de visualidades, onde foi possível despertar um mundo de sentimentos, imaginação, reveladoras de conhecimentos a partir da leitura de imagens como processo metodológico reflexivo. Martins (2010 p. 73) destaca que o “recorte da realidade, através do seu modo de ver o mundo, do seu jeito de viver a vida e de emocionar-se ou não frente aos fatos, de pensar sobre eles, de chorar, rir, amar, sofrer, agir, interpretar, expressar”. O que foi possível perceber na produção das imagens fotográficas (Figura 2) e, principalmente, nas falas dos alunos ao apresentarem as imagens que produziram.



Figura 2. Fotografias da Floresta Amazônica da Reserva Extrativista (Aurelice Vasconcelos, 2016)

As aulas proporcionaram um rico espaço de manifestações estéticas e aprendizagens mútuas, pois a comunidade demonstrou interesse e desejo de se envolver com a linguagem fotográfica. Martins (2010, p. 22) nos confirma que “as produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e memória simbólica do ser humano”. Essa ideia é o que fez despertar o envolvimento da comunidade para fotografar e revelar suas produções.

Percebeu-se que o uso de uma linguagem fotográfica constituiu uma ação singular pedagógica, pelo seu caráter transdisciplinar, que favoreceu o diálogo entre os conhecimentos da vida e permitiu a formulação de novos mecanismos metodológicos e materiais de aprendizagem para a população da comunidade (Figura 3). O resultado dessa experiência que os alunos extrativistas vivenciaram, foi uma oportunidade para se reconhecerem, ainda mais, pertencentes na cultura extrativista.



Figura 3. Série: Mãos que fazem Cazumbá (Aurelice Vasconcelos, 2016)

A realidade transformadora por meio de processos criativos

O processo de criação e transformação por meio de imagens, foi uma ação trilhada a partir da relação dialógica entre os sujeitos e o meio ambiente, além das relações inter e intrapessoais, abrangendo as nossas conexões com o mundo natural, cultural e emergem das nossas práticas cotidianas, vislumbrando outras opções possíveis na ação educativo, onde foi valorizado o princípio de “educar para a escuta do sentimento e abertura do coração (...) criar um espaço acolhedor, desafiante, amoroso e não competitivo” (Moraes, 2003, p. 5).

Durante os nossos encontros construímos e implementamos as estratégias de organização comunitária, que deram direcionamento e sustentação grupal às ações ambientais. Dessa forma, as oficinas de capacitação em fotografia, puderam utilizar as imagens como meio de valorização da cultura, criatividade e identidade próprias da comunidade. Essa ação proporcionou uma mobilização para as práticas de fotografia, onde foi valorizado a criatividade e sua identidade, por meio da percepção vivenciada e narrativas visuais da na fotografia.

Valorizamos o sonho de cada um e incorporamos uma visão amorosa da vida e

que regenere nossa capacidade de compreender que o conhecimento se tece em suas complexas relações de forma contextualizada e interligada. A formação humana capaz de construir um humanismo, que não acolhe a prepotência de dominar o universo, mas estabelece a solidariedade entre humanos, todas as formas de vida e as forças cósmicas – máquinas vivas de todo processo de autocriação do universo. (Gonçalves da Silva, 2016, p. 337)

Esse pensamento nos levou a construção de visualidades, por meio de artes visuais, onde foi possível despertar um mundo de sentimentos, imaginação, reveladoras de conhecimentos sobre qual é a verdadeira relação que o meio ambiente representa para o ser humano.

O uso de uma linguagem artística constituiu uma ação singular pedagógica, pelo seu caráter transdisciplinar, que favoreceu o diálogo entre os conhecimentos da vida e permitiu a formulação de novos mecanismos metodológicos e materiais de aprendizagem para a população da Reserva.

As oficinas como estratégia metodológica e prática educativa foram realizadas por meio de teorias e práticas, onde as pessoas puderam trazer à tona os conteúdos conscientes e inconscientes de suas experiências, explicitando-os de forma simbólica, imaginativa e criativa. Os processos criativos usados por eles foram bem particulares para explorar e expressar a sua relação com o objeto fotografado, usando assim a sua criatividade para compor sua fotografia. Segundo Mello (2008), a criatividade possui várias raízes e destaca que:

Foi Csikzentmihalyi que melhor estruturou o modelo sistêmico de criatividade. Segundo este autor, a criatividade que muda algum aspecto da cultura nunca se encontra exclusivamente na mente de uma única pessoa. Se assim fosse não seria o caso de uma criatividade cultural. Para ter algum efeito a ideia tem que ser expressa em termos que sejam compreensíveis aos outros, deve ser aceitável aos experts do âmbito e finalmente deve ser incluída no campo cultural a qual pertence. (Mello, 2008, p. 24)

A criatividade presente nas imagens e produzidas na comunidade “pode ser investigada com enfoque na pessoa, estudando-se as principais características da personalidade criativa, nos produtos criativos, nos ambientes facilitadores ou ainda nos processos criativos” (Mello, 2008, p. 16).

As oficinas, além de se configurarem como metodologias participativas que despertou a criatividade, levou em consideração os saberes de todos aqueles implicados no processo de construção do conhecimento. Apoiados na fenomenologia buscamos compreender o corpo como fluxo da experiência vivida, a qual revela novas formas de perceber e atribuir significados às coisas. Ao restabelecer a integração com os ambientes naturais, no entanto, o ser humano encontra mais do que garantia de sobrevivência: encontra estados de equilíbrio interior e transcendência.

As aulas foram realizadas a partir de uma metodologia onde os alunos eram convidados a práticas de corporeidade para despertar a sensibilidade e enraizamento de ideias. Depois mergulhávamos em conteúdos teóricos, conceitos e conhecimentos sobre a importância da cultura extrativista e o que poderíamos melhorar e como manter as tradições culturais. O momento prático para produção das imagens (Figura 4) foi um momento mais individual, onde realizaram descobertas e reflexões sobre a imagem produzida que iriam apresentar de forma coletiva.



Figura 4. Torrando a farinha-de-mandioca com castanhas (Junior dos Santos, 2016)

Muitas descobertas, sensibilidades, imaginação e situações inesperadas surgiram durante a produção de imagens. E nesse contexto, trazemos as ideias de Serendipidade, Insight e Acaso presentes nos estudos da profa. Regina Lara Mello e Ostrower Fayga. Destacamos na Serendipidade como sendo as situações não previstas, as descobertas e as experiências. Já o insight como intuição, vislumbre, percepção, elaboração do conhecimento simbólico. E, por fim, o acaso que ressalta a busca e a espera na fotografia como composição, luzes, assunto. Além, é claro, dos acontecimentos surpreendentes.



Figura 5. Lugares de luz (Raquel, 2016)

Por meio da linguagem fotográfica, foi possível que os indivíduos se relacionassem com o seu meio e representassem simbolicamente seus conceitos e valores, favorecendo o exercício da sua imaginação, criatividade e liberdade de expressão, princípios fundamentais para a construção de conhecimentos. Além de se depararem com cenas privilegiadas e aproveitarem as situações que surgiram (Figura 5).

Podemos unir o processo criativo como uma experiência gerada para aqueles que produziram suas imagens. Para Dewey a experiência também é educativa, onde Anísio Teixeira et al. (2010) compartilham o pensamento de que ao educar-se, é crescer não no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.

Dessa forma, o processo educativo pode ser considerado como a experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração. Essa ideia foi abordada durante as práticas de produção de imagens, onde cada um se envolveu no seu cotidiano e fez de suas experiências uma representação com imagens (Figura 6).



Figura 6. Série Escola de Cazumbá (Marcilene, Rubens Oliveira e Ismael, 2016)

O ato criador realizado pelos alunos nos mostra em algumas das imagens as técnicas, a estética e muitas ideias. Diante dessas etapas do processo criativo, podemos destacar a importância da criatividade de acordo com o educador Edgar Morin (2005) que assim nos diz que:

A criatividade humana é técnica (invenção da roda, do moinho, da máquina a vapor, etc.), estética (ornamentos, cantos, pinturas, artes, poesias), intelectual (ideias, conceitos, teorias), social (leis, instituições), mas, inclusive neste último caso, precisa dos indivíduos. Em qualquer criação humana, inconsciente ou consciente, imaginário ou real colaboram. Reconhecer o papel do inconsciente e do imaginário na criatividade nos leva, não a negá-la, mas a aceitar o seu mistério. Sem dúvida, hipostasiou-se a noção de gênio, mas ele continua, com razão, a noção de inspiração, ou mesmo de possessão, que nos punha diante do mistério do ato criador. (Morin, 2005, p. 107)

A criatividade pode criar situações de maior envolvimento dos indivíduos na construção de significados. Os alunos ‘constroem’ conhecimentos, como dizia Paulo Freire (1997). Trabalhar a educação com tal visão supera a mesmice do padrão educativo, encanta o aprender e resgata o prazer de aventurar-se no mundo das ideias (Santos e Sommerman, 2009). Essas ideias podem incrementar a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais quanto verticais do conhecimento.

O modo de vida tradicional na reserva (Figura 7) é passado de geração em geração e todos reconhecem o seu papel social nas atividades do cotidiano. Vasconcelos (2010, p. 32) resgata o pensamento de que “ideias aqui apresentadas nos levam a pensar sobre os ideais que Paulo Freire sempre lançava sobre a importância de uma prática dialógica, construção e reconstrução do saber, sujeitos criadores, curiosos, humildes, persistentes, investigadores e inquietos”.



Figura 7. Série Mãos que fazem Cazumbá (Aurelice Vasconcelos, 2016)

Conclusão

Valorizar a subjetividade fortaleceu a compreensão da complexidade do universo e das relações do sujeito, do enlace existente entre o potencial do ser humano, das transformações da sociedade e da consciência planetária, onde fomos levados a refletir que um novo diálogo pode ser construído baseado na solidariedade entre os seres humanos e o mundo.

Foi importante perceber que “releituras que fazem coabitar imagens de diferentes temporalidades, criando assim novas e potentes configurações que, ao mesmo tempo em que sintetizam, abrem novos caminhos de leitura” (Gonçalves, 2016, p. 153). O trabalho realizado foi um rico espaço de manifestações estéticas e aprendizagens mútuas, pois a comunidade demonstrou interesse e desejo de se envolver com a linguagem fotográfica. Martins (2010, p. 22) nos confirma que “as produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e memória simbólica do ser humano”. Essa ideia é o que faz despertar o envolvimento da comunidade para fotografar e revelar suas produções.

O processo de criação de imagens despertou nos envolvidos a participação de práticas que envolveram a percepção, memórias internas e criatividade. Estabeleceu uma mediação pedagógica, para capturarem imagens do seu contexto. Eles definiram quais foram os temas que queriam produzir. Esse momento de a comunidade produzir o que deseja que outros vejam foi de grande importância e significância para apresentar essas imagens para o mundo (Figura 8).



Figura 8. Jaú gigante (Marcilene, 2015)

O diálogo e as atividades propostas, a partir da experiência, foram meios de gerar questionamentos e construir conhecimentos acerca da cultura extrativista. Onde propiciou a compreensão da linguagem fotográfica e uma garantia de sua incorporação no cotidiano, como formas de apoiar os processos de construção da identidade cultural. Descobrir quem somos e procurar compreender o modo de ser dos outros foram fundamentais no processo de construção das fotografias e da leitura das imagens da Reserva.

Referências bibliográficas:

Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 7.

Ed. ver. - São Paulo: Perspectiva, 2009.

Freire, Paulo. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Gonçalves, Sandra Maria Lúcia Pereira. A alma da floresta: Sonhos, por Claudia Andujar. In *Revista Gama, Estudos Artísticos*. ISSN 2182-8539, e-ISSN 2182-8725, p. 152-160, 2016.

Gonçalves Da Silva, Rosana.

Martins, Mirian Celeste; Picosque, Gisa; Telles, M. Terezinha. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.

Moraes, Rafael Castanheira Pedroso de. *Rupturas na Fotografia Brasileira- A poética engajada de Claudia Andujar, Miguel Rio Branco e Mario Cravo Neto*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília/UnB, 2007.

Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Mello, Regina Lara Silveira. *O processo criativo em arte. Percepção de artistas visuais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida. Unicamp: SP, 2008.

Sommerman, A. *A Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. SP: Paulus, 2006.

Stori, Norberto (org). *O despertar da sensibilidade na educação*. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie. Cultura Acadêmica Editora, 2003.

Teixeira, Anísio. A pedagogia de Dewey. In Dewey, John. *Vida e educação* (pp. 13-41). 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

Currículo e avaliação em contexto de tecnologia digital para ensino de língua materna

Amilcar Figueiroa Peres dos Santos

Universidade do Minho

amilcar@gmail.com

Vicente Aguiar Parreiras

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

vicentearchives@gmail.com

Resumo

O currículo escolar, entendido como diretriz para um percurso formativo aliado ao processo de avaliação externa das escolas de ensino não superior, na condição de componente de apoio para a tomada de decisão e o aprimoramento da formação, são elementos importantes que oferecem amparo para o ensino. Desta forma, as instituições de ensino devem assumir seu papel de formação, atendendo de forma ampla à preparação dos estudantes às exigências do mundo contemporâneo (globalizado), principalmente em relação ao letramento mediado pela tecnologia digital, por isso este trabalho apresenta uma possível articulação entre o currículo e a avaliação com a integração da internet para fins pedagógicos, em especial, alguns das ferramentas digitais, das aplicações para smartphones e das tecnologias hipermidiáticas para o ensino da língua portuguesa (língua materna). Diversas investigações demonstram que os alunos de classes menos favorecidas ou em condições mais sensíveis no aspeto socioeconômico podem explorar o ambiente hipermidiático de forma mais autônoma e construtiva, porque têm nele sua principal fonte de lazer, cultura e informação. Portanto, como a internet dispõe de recursos que despertam os interesses dos estudantes, facilitam a compreensão de conteúdos e contribui para uma aproximação entre eles. Por isso é necessário que os estudantes percebam a importância de serem indivíduos letrados (Soares, 2003), tanto no aspeto analógico, quanto no digital (Xavier, 2009), e (Coscarelli & Ribeiro, 2005), para assumirem seu papel de cidadão deste século XXI. A análise documental da legislação vigente e das diretrizes educacionais, aliadas à literatura específica indicam que a tecnologia potencializa a melhoria nos índices de aprendizagem de língua portuguesa como língua materna. Aliado a isso a implantação de iniciativas pautadas pela flexibilidade curricular com a inserção de recursos tecnológicos tanto nos processos de avaliação, quanto na estrutura curricular também são fatores que potencializam a aprendizagem.

Palavras-chave: *Letramento digital; Avaliação Externa de Escolas; Currículo Escolar; Ferramentas Digitais*

Abstract

The school curriculum, as a guideline for learning, with the process of external assessment of non-higher education schools, as a support component for decision-making and for the improvement of learning, are important elements that provide support for teaching. Thus academy should assume their role of education, attending in a broad way to the preparation of students to the demands of the contemporary world (globalized), especially in relation to literacy mediated by digital technology, therefore this work presents a possible articulation between the curriculum and the assessment with the integration of the internet for pedagogical purposes, especially some of the digital tools apps for smartphones and hypermedia technologies for teaching Portuguese (native language). Several studies have shown that students from less favored classes or in more sensitive socioeconomic conditions can explore the hypermedia environment in a more autonomous and constructive way, because they find in it their main source of leisure, culture and information. Thus, as Internet provide resources that motivate students' interests, it helps their content's understanding and contribute to an approximation between them. Therefore, it is necessary for the students to realize the importance of being literate (Soares, 2003), both in the analogical and digital aspects (Xavier, 2009; Coscarelli & Ribeiro, 2005), to assume their role as citizen of this XXI century. The documentary analysis of current legislation and educational guidelines, allied with the specific literature, indicate that technology enhances the improvement of Portuguese language learning as a native tongue. Plus, the application of initiatives guided by the curricular flexibility with the insertion of technological resources in the assessment processes, as well as in the curricular structure are also factors that potentiate the learning.

Keywords: Digital literacy; External School Assessment; School Curriculum, Digital Tools

Introdução

A docência em salas de aula do ensino médio (secundário) tem-me instigado cada vez mais a perceber os motivos de tamanha resistência de algumas escolas e de alguns professores para inserir o uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Ao trabalhar com ensino de português como língua materna para jovens nativos digitais, verifico que os estudantes estão sempre conectados e usam intuitivamente os recursos tecnológicos digitais para estudar, esclarecer dúvidas e estabelecer outros contatos. Desta forma, se por um lado escolas e professores resistem, por outro lado, ao observar o crescente desinteresse dos jovens pelos estudos e pela formação em geral, levanta-se a hipótese de que faltam esperanças e perspectivas, face às dificuldades para se conseguir empregos formais. Entretanto, é fundamental sair do campo das conjeturas e averiguar se realmente há necessidade de investigação das atualizações curriculares que promovam a formação escolar dos jovens como política pública.

Diante disso, é importante esclarecer que este trabalho está inserido nas atividades que compõem a construção de um projeto de doutoramento, na especialidade de desenvolvimento curricular, que pretende investigar de que forma a avaliação externa de escolas (AEE), juntamente

com a literacia digital (LD) para ensino de língua materna são capazes de colocar em alerta o modelo tradicional de sala de aula assim como contribuir para o aprimoramento do currículo escolar. Ainda que este trabalho apresente de maneira geral um projeto de investigação, o foco principal é a literacia digital e as possibilidades que a internet potencializa para a aprendizagem.

Para apresentar essa proposta de investigação, ainda em estágio inicial, este trabalho traz dúvidas em relação ao efetivo aprendizado produzido pelo atual modelo de currículo escolar e ainda abordará os temas já introduzidos e articulá-los-á ao processo de flexibilização curricular, bem como às perspectivas futuras para a educação. Ressalta-se que passadas quase duas décadas do século XXI, os jovens estudantes já são nativos digitais e convivem, hodiernamente com a presença das facilidades possibilitadas pelas tecnologias em meio digital, mediadas por computadores, smartphones ou outros *devices* conectados à internet.

Objetivos e Metodologia

Essa pesquisa ainda é um estudo inicial, por isso o delineamento dos objetivos está em construção. Porém, a principal questão a ser respondida é: como a AEE e a LD potencializam a aprendizagem dos alunos? – nomeadamente a aprendizagem de português língua materna. Para responder a essa questão estamos a traçar alguns objetivos e respetivas metodologias e técnicas de recolha de dados compatíveis com esta investigação.

Para o objetivo geral de verificar como o currículo escolar e as práticas *in loco* são capazes de inserir a literacia digital nas aulas de língua portuguesa como língua materna, parte-se da análise das diretrizes curriculares governamentais – tanto do Ministério da Educação e Ciência, quanto das câmaras municipais (ambos em Portugal) e do Ministério da Educação brasileiro, nomeadamente da BNCC e das secretarias estaduais de educação para efetuarmos uma análise documental. Em seguida, para compreender as barreiras de escolas e professores, é preciso fazer um inquérito por entrevista. Assim, por meio de entrevistas semi-estruturadas, haverá a análise de como as AEE's e as orientações curriculares auxiliam instituições e professores no processo de tomada de decisão para melhorar o ensino aos alunos. E, por fim, nossa proposta pretende elaborar e aplicar um inquérito por questionário destino a ouvir os alunos. Este último instrumento pode colaborar clarificando as demandas destes, explicitando suas dúvidas, queixas e sugestões para futuros ajustes curriculares

Suporte teórico

Essa investigação encontra-se em andamento, por isso o suporte teórico está em construção. Entretanto o projeto tem três pilares que suportam essa investigação: o currículo escolar; a avaliação externa de escolas (AEE) e o letramento digital para ensino de língua materna. A seguir cada um desses pilares serão explicitados.

Ao envolver aspetos generalistas e subjetivos, preocupações técnicas e de mensuração, com a manutenção de tradições locais e identidades, o currículo escolar é um elemento fundamental e orientador, porque unifica, não necessariamente de maneira harmônica, diversos interesses, percursos e percepções.

enquanto expressão de uma cultura de formação individual, a que corresponde um processo de subjetivação e de construção de identidades, jamais pode ser prescrito a partir de parâmetros predeterminados ou na base de uma cultura burocrática, isto é, de uma cultura marcadamente técnica, sustentada pelo

alicerce da centralização e pela divisão entre os momentos da conceção e da implementação. (Pacheco & Morgado, 2011)

Como um instrumento governamental, apresenta-se alinhado com as políticas públicas locais e globais, entretanto mantém certa tensão com a cultura e os envolvidos na efetiva implantação de suas diretrizes. Por isso devemos perceber, em uma visão geral, o currículo um projeto educativo de negociação, tanto do ponto de vista das suas características técnicas, quanto das componentes curriculares para desenvolvimento das competências dos alunos.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, que trata da como prioridade governamental a promoção de uma escola inclusiva a todos, sem distinção das dificuldades ou limitações, juntamente com Decreto-Lei n.º 55/2018, que prioriza uma política educativa com maior flexibilidade na gestão curricular para promover o sucesso educativo – ambos de julho de 2018, ainda precisam ser analisados, porque são recentes e estão em fase de implementação em diversas escolas. Já a Base Nacional Comum Curricular, no Brasil, atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Nela ficam estabelecidas guias orientadores para os currículos de todas as redes de ensino, por meio de 10 competências básicas que servem para direcionar as atividades de todas as áreas de conhecimento. Entretanto, nem no Brasil, nem em Portugal foi possível analisar os resultados da implantação da legislação recente, porque os estudos não são suficientemente alargados. Além disso, o principal foco deste trabalho é aprofundar a análise dos usos e possibilidade da tecnologia digital para ensino de língua materna.

Um segundo pilar que sustenta essa investigação é a avaliação externa de escolas (AEE). Entretanto, antes de prosseguir é preciso clarificar que neste trabalho o “ato de avaliar significa a formulação de juízo de valor que, por sua vez, implica a atribuição de um significado entre um referido (produto) e um referente (critério) com vista à tomada de decisão, neste caso uma classificação” (Pacheco, 2014). Isso possibilita a validação de rankings, a melhoria de processos, certa uniformização dos objetivos e potencializa o cumprimento dos resultados.

Diante disso, a avaliação externa de escolas (AEE), em Portugal, é uma ação que permite às escolas terem suas atividades avaliadas, mensuradas e depois aprimoradas, à partir de um relatório feito pela comissão de avaliação e entregue como feedback das condições atuais, dos pontos positivos e dos pontos de melhoria. AEE é uma responsabilidade da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) e está amparada na “Lei n.º 31/2002; Despacho Conjunto n.º 370/2006; Decreto-Lei n.º 276/2007; Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007 de 31 de julho; CNE Parecer n.º 1/2011; Decreto Regulamentar n.º 15/2012; Despacho n.º 10434/2013; CNE Parecer n.º 2/2013; CNE Parecer n.º 4/2013” (Pacheco, 2014) por isso suas ações e orientações têm como objetivo aprimorar os processos escolares com vistas à melhoria dos índices educacionais e de aprendizagem.

Por último, a literacia digital aqui é entendida como aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais e uma de suas funções na formação básica é, por um lado, levar os professores a elaborar aulas mais dinâmicas, práticas mais estimulantes e atividades diferenciadas, e por outro lado, propiciar ao estudante uma preparação mais adequada para os desafios do mundo contemporâneo e das atividades laborais que exigem maior qualificação. Por isso, a literacia digital tem como compromisso ético propor a inclusão de todos os seus domínios e lutar por aqueles que usam buscando superar a alienação as escolas devem buscar e possibilitar a formação da autoconsciência (Coscarelli, 2005). Ao analisar a contribuição da tecnologia digital para a educação, já na primeira década do século XXI Moran (2007) afirma que:

o computador e a Internet podem ser utilizados em contextos diferentes, isto é, podem reforçar o ensino convencional ou servir de apoio para situações mais ricas, focadas em aprendizagem significativa, colaborativa e baseada em pesquisa e projetos. Acredito que estamos caminhando para esta nova dimensão, mas não é fácil, muitos ainda não reconhecem a importância de trazer estas tecnologias para dentro da escola. (Moran, 2007, p. 2)

Assim como no meio acadêmico há uma tendência para que os trabalhos de pesquisa científica sejam executados de forma cooperativa e colaborativa, as atividades escolares do ensino não superior deveriam apropriar-se das tecnologias digitais para promoverem caminhos que garantam suporte às atividades de aprendizagem mediadas pelo computador. Esses caminhos passam por sistemas ecológicos, complexos e dinâmicos que têm nas atividades em grupos colaborativos e cooperativos uma alternativa. Ainda que o estudo dos sistemas dinâmicos, aqueles que mudam com o tempo, já esteja presente em outras investigações e não seja uma novidade, nomeadamente a Teoria da Complexidade oferece um olhar diferenciado para analisar questões relativas a áreas como a linguística aplicada. Desta maneira procura compreender o comportamento e as características dos sistemas dinâmicos – que se mostram não lineares, caóticos, imprevisíveis, abertos, sensíveis ao *feedback*, e adaptativos (Larsen-Freeman, 1997). Vale destacar que a análise dos gêneros discursivos presentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), por se tratar de um ambiente não linear, caótico, complexo e não controlado, aproxima-se de alguns estudos em linguística aplicada e, por conseguinte, da literacia digital e do ensino de língua materna.

Além disso, a Agenda da UNESCO 2030, quando define os “17 Sustainable Development Goals” e inclui como 10º Goal que é preciso “*reduce inequalities through quality education for all, reduce the science and knowledge gaps between and within countries, close the digital divide, develop inclusive public policies, which include the contribution of culture to sustainable development*” (UNESCO 2017) destacando que o “fosso digital” é um problema real que precisa ser resolvido. Aliado a isso, reconhecendo que é preciso olhar para a formação em sintonia com a realidade atual e valorizando a necessidade de incluir a literacia digital na formação curricular, a OECD, no documento “*The future of education and skills Education 2030*”, deixa explícito que “*in the era of digital transformation and with the advent of big data, digital literacy and data literacy are becoming increasingly essential, as are physical health and mental well-being*” (OECD, 2018). Por tudo isso a LD é vista como uma competência de transformação, garantidora da qualidade de vida e já não pode mais ser dissociada do currículo escolar. para e redução das desigualdades.

Todos esses aspetos tornam-se orientadores para a escola não superior indicando que esta precisa fomentar e dinamizar a aprendizagem, uma vez que é fundamental incluir a formação com recursos tecnológicos em seu currículo, porque já não é mais possível deixar isso para trás. O processo de desenvolvimento da sociedade está diretamente ligado à formação para o mundo contemporâneo, por isso concordamos com a afirmação de Coscarelli “a informática precisa entrar na escola porque ela pode ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações (Coscarelli, 2005). Diante disso é importante destacar ainda que “o computador não vai por si só modificar a concepção de aprendizagem das escolas uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações o computador pode ser útil em várias ocasiões bastando para isso que o professor planeja atividades mais dirigidas ao menos conforme momento” (Coscarelli, 2005), portanto, a atividade docente continuará

fundamental para alunos, principalmente se conseguir aliar a literacia digital para o ensino de língua materna.

Traçando um breve histórico, até o início do século XXI a licenciatura tinha um currículo que priorizava o aspeto mais conteudista e não tinha acesso aos meios tecnológicos digitais atuais, nem o ensino superior, nem a prática docente formavam para atender a realidade atual. Dessa maneira, a maioria da “formação inicial” privilegiava um percurso acadêmico que não é mais compatível com a realidade atual. Esse descompasso e a falta de incentivos para a formação continuada, exceto aquela legalmente imposta, esteve a levar às salas de aula professores cujas formação e prática tendiam a andar distante da realidade. Entretanto, hoje, não há mais como fugir e os profissionais devem conciliar a formação teórico-acadêmica com as ações escolares cotidianas. Por isso é fundamental manter o foco no grupo de jovens e adolescentes, porque estes andam pouco motivados com a escola. Além disso, ações de formação continuada devem ser incentivadas para oferecer cursos de atualização para os professores, bem como deve ocorrer, em paralelo, uma possível atualização curricular. Esse conjunto de propostas devem contribuir para modificar e melhorar a escola e a permanência dos jovens até o final da formação básica.

A aplicação das tecnologias digitais na educação *“têm influenciado práticas sociais interativas, bem como formas de estudo colaborativas, estimulando a formação de uma nova cultura com grupos de discussão e grupos de estudo, levando professores e alunos a reverem seus papéis”* (Palloff & Pratt, 2002). Além disso, no artigo “Análise das pontencialidades dos protótipos de ensino para a construção de web currículos no contexto dos novos e multiletramentos”, Pavan (2017) aborda o uso de tecnologia para multiliteracia em contexto digital. Com essa proposta, a autora descreve seu trabalho como um protótipo com uma “arquitetônica vazada”, isto é, uma estrutura aberta” permitindo que o desenho do conteúdo estudado e da estrutura de ensino sejam maleáveis. Iniciativas como essa podem ajudar a “atualizar” a formação de professores que pretendem aliar a tecnologia às suas práticas escolares.

Considerações finais

Embora ainda não tenha resultados concretos para apresentar, porque essa é uma investigação em fase inicial, este trabalho procura, por um lado, ratificar as primeiras suspeitas de investigação que estão tornando-se as hipóteses iniciais a respeito da importância de instrumentos externos para melhorar a qualidade da educação, como ocorre em Portugal com a avaliação externa de escolas. Por outro lado, reafirmar que os documentos internacionais apontam para a educação como o melhor e mais viável caminho para a redução das desigualdades e o desenvolvimento de políticas de inclusão.

Desta forma, neste trabalho destaco o *feedback* dos relatórios da avaliação externa de escolas e o apoio dos observatórios de autoavaliação como ações centrais para melhoria da educação. Aliado a isso, as implantações de políticas concretas pautadas pelos resultados da investigação sobre literacia digital tornam-se contributos importantes para que a escola e o currículo escolar sejam repensadas para atender a demanda dos atuais alunos.

Portanto, as políticas públicas educacionais no Brasil e em Portugal – ambos integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) estão caminhando para a melhoria do currículo, entretanto essa é uma tarefa árdua, que exige mais investigação, aprofundamento e reflexão sobre como (re)pensar formas de inclusão do uso das ferramentas tecnológicas na educação, para revisar e atualizar os currículos escolares de maneira adequada.

Referências bibliográficas:

- Alves, M. P., & De Ketele, J M (org.) (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, J. C (Org.) (2007). *Internet & ensino: Novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio (2018). Brasília: MEC. Retirado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf
- Coscarelli, C. (org). (2006). *.Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Autêntica. Belo Horizonte.
- Coscarelli, C. e Ribeiro, A. E. (orgs.) (2011). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Jakobson, Roman (2001). *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2). Oxford University Press.
- Lucas, M., Moreira, A., & Costa, N. (2017). Quadro europeu de referência para a competência digital: subsídios para a sua compreensão e desenvolvimento. In *Observatorio (OBS*) Journal*, pp. 181-198. Lisboa. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/obs/v11n4/v11n4a10.pdf>
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Margolis, E., & L. Pauwels, L. (eds.) (2014). *The Sage handbook of visual research methods*. London: Sage.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*: São Paulo: Papiru:.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* Santo Tirso: De Facto Editores.
- OECD (2018). *The future of education and skills*, Education 2030, OECD Publishing. Paris. Retirado de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Oliveira, C (2016). Uma experiência de avaliação institucional na educação básica: Limites e possibilidades. In *Estudos de Avaliação Educacional*, 65(27), 408-438. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Retirado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3023/3195>
- Pacheco, J. A. (org.) (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org.) (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org.) (2014). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (org.) (2011). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.

Palloff, R. M., & Prat, K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: Estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais e da educação. In Torres, L. e Palhares, J-A. (org.), *Metodologias de investigação em educação e ciências sociais*. Braga. Húmus.

Soares, M. (2003). *Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. Educação e Sociedade*, Campinas.

Unesco (2017). *Unesco moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785>

Xavier, C. A., & Marchuschi, L. A. (2005). *Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção do sentido*. Lucerna. Rio de Janeiro.

Legislação Portuguesa:

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

A fotografia como prática educativa em uma reserva extrativista

Aurelice da Silva Vasconcelos

Universidade Mackenzie

aurelice.vasconcelos@gmail.com

Maria do Socorro de Siqueira Moura

Universidade de Coimbra

sms_siqueira@hotmail.com

Norberto Stori

Universidade Mackenzie

nstori@uol.com.br

Resumo

O estudo apresenta uma metodologia pedagógica para se trabalhar a fotografia a partir de histórias orais e leitura de imagens, para revelar o modo de vida das pessoas que vivem na Floresta Amazônica, no estado do Acre no Brasil. A prática educativa foi realizada por meio de encontros pedagógicos e oficinas fotográficas com os moradores da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema. O referencial teórico caminhou no campo de mediação pedagógica e nos processos educativos voltados a uma educação crítica, transformadora e emancipadora. Os trabalhos com fotografias, educação ambiental e (com)vivências, desenvolvido ao longo de quase uma década, proporcionaram escutar essas pessoas, resgatar memórias, valorizar a cultura extrativista e criar experiências estéticas nos moradores da reserva. Compartilhar imagens e histórias orais neste estudo foi visto como instrumento de sensibilização para a sociedade sobre a importância da cultura extrativista como herança cultural brasileira.

Palavras-chave: Reserva Extrativista; Cultura; Fotografias; Vivência Socioambiental

A linguagem fotográfica e a experiência pedagógica

A Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema é uma unidade de conservação federal do Brasil, criada por Decreto Presidencial em 19 de setembro de 2002 numa área de 750.794 hectares no estado do Acre, uma das 27 unidades federativas do Brasil, considerado o 15º Estado do país em extensão territorial, com uma superfície de 164.221,36 Km².

Situado na Região Norte do Brasil, com limites formados por fronteiras internacionais com o Peru e a Bolívia e por divisas estaduais com os estados do Amazonas e Rondônia, o Acre está inserido na Floresta Amazônica, faz parte da Amazônia Legal uma região composta de um quadro esfumado de grande exuberância e belezas naturais, caracterizada como uma área de grande

riqueza para se trabalhar a relação do homem com o seu meio ambiente, hoje considerada um campo de interações entre cultura, sociedade e base física e biológica dos processos vitais.

Estabelecer uma metodologia implica em pensar na forma mais adequada para apontar caminhos e garantir legitimidade e à produção de conhecimentos. A experiência de produção fotográfica e leitura de imagens, proporcionou espaços para o diálogo, onde todos puderam contar e revelar sentimentos, acontecimentos, fazeres, desejos, sonhos, contos, cantos, lutas, desafios.

As imagens fotográficas proporcionaram aos moradores perceberem, além de características culturais e sociais, questões afetivas relacionadas ao “amor como emoção, como conduta relacional dos seres viventes; como modo do viver uma vida no respeito mútuo, na justiça e na solidariedade” (Moraes, 2003, p. 5). Esses aspectos foram fundamentais na construção dos significados pessoais, valorizando a liberdade que cada pessoa deve ter para elaborar sua relação com o mundo que o envolve.

O trabalho com imagens fotográficas foi “capaz de gerar conhecimentos, favorecer a participação dos envolvidos, propor alternativas de mudanças” (Maximo, 2006, p. 30), não apenas buscar interpretar a realidade e sim almejar a transformação com o envolvimento da comunidade.

Todas as atividades foram construídas a partir do processo onde os sujeitos foram parte integrante e participante do processo como um todo. Foram eles que produziram as imagens e realizaram leituras de imagens e histórias orais para revelar suas memórias, suas vidas. Stori (2003, p. 15) nos diz que “por meio das diferentes manifestações artístico-culturais que se fará o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do educando, com a utilização de métodos e técnicas de investigação diversos”.

Partimos, ainda, das ideias do sociólogo René Barbier (2007), que aborda a escuta sensível, que valorizou cada ser humano e o seu próprio cotidiano, além dos processos de transformações desencadeados nos momentos vivenciais, ampliando estes processos de forma a envolver as relações comunitárias, que puderam descobrir aspectos de suas próprias vidas, bem como exercitar na realidade comunitária as peculiaridades das interações e conflitos que se desenrolam em formas de ações necessárias e eficientes para produzir transformações.

Fotografar a reserva e realizar a leitura das imagens geradas, permitiu a compreensão da realidade dos diferentes grupos que moram na reserva como uma sociedade única de preservação de valores e costumes da “Florestania.” que são os princípios de respeito ao meio ambiente e a multiplicidade sociocultural. O trabalho foi realizado com vários grupos coletivos de alunos da escola, moradores e até crianças. Por meio das oficinas de fotografia foram criados grupos focal específico para produzir conhecimento sobre seu contexto extrativista.

Da prática educativa a memória cultural

A memória, pode ser considerada “uma linha que nos une ao passado e que tece lembranças na espessura das experiências. Neste contexto, servindo de suporte para tecer nossas lembranças, a fotografia incorpora-se com a memória pelo fato de sempre se referir ao passado” (Leandro, 2002, p. 5).

Geralmente, nossa memória guarda muitas histórias, conquistas, sofrimentos e marcas da vida. Um dos moradores da reserva, destaca que até hoje existe a união entre o povo e fala que isso é a coisa mais bonita que ele vê dentro da comunidade. Mas, faz uma reflexão sobre toda luta para criação da reserva como forma de mudança na vida das pessoas para melhor.

Outro morador destaca que percebeu que, muitas vezes, os próprios moradores desconhecem o valor e a sabedoria que eles possuem. E vê tanta gente da cidade como pesquisadores, professores, visitantes indo em busca desses conhecimentos na reserva. Os moradores mais antigos dizem que, até hoje, se encantam com a saudação das aves e o canto em forma de melodia de cada um e compara como um louvor a natureza, louvando o criador, até o urubu tem à sua maneira de cantar.

Philippe Dubois (1998, p. 316) estabelece uma relação possível entre a fotografia e a memória. Afirma que "a memória é uma atividade psíquica que encontra na fotografia seu equivalente tecnológico moderno" e fala da fotografia como uma "máquina de memória". Ao olhar uma fotografia é importante valorizar o salto entre o momento em que o objeto foi clicado e o presente em que se contempla a imagem, porém a ocasião fotografada é capaz de conter o antes e depois. Além disso a memória pode ser vista "como processamento de imagens perceptivas (um complexo de sons, sentimentos, cheiros, imagens) expressadas em palavras. Tal relação é confirmada na utilização de fotografias no momento dos depoimentos orais: a memória é permeada por imagens e a fotografia é uma massa folheada por camadas de memórias" (Leandro, 2002, p. 38).

Henry Giroux (2016), no livro *Dicionário de Paulo Freire*, destaca o conceito de memórias na abordagem Freiriana, onde memória é considerada uma atividade humana que começa com a história, que é construído a partir da curiosidade intelectual, criando uma cultura do questionamento para a valorização de experiências como expansão do conhecimento.

Ao ver as imagens e participar de vários momentos de diálogos, muitos moradores revelaram seus sentimentos, emoções e percepções sobre a reserva. Destacaram como é bom conhecer as coisas boas da reserva que ele não sabia. Faz criar mais amor pelo ambiente. Chega a criar mais ânimo para viver.

Diante disso, a experiência buscou na visão transdisciplinar os conhecimentos que vão além das disciplinas, que estimulou o pensamento para formulação de memórias e vivências, na busca de estabelecer novas visões de acontecimentos e implicações no mundo, interligando os saberes e conhecimentos.

Foram muitas as memórias que surgiram com as fotografias. Uma delas é que as reservas extrativistas correm o risco de mudarem de perfil, pelo fato das pessoas estarem mudando suas condutas, comportamentos. As novas gerações estão idealizando outras formas de vida, os valores são outros. Os extrativistas mais antigos já estão envelhecendo.

Durante o processo de leitura de imagens, surgiram várias transformações como "aceitação e inclusão das diferenças, da flexibilidade, da visão sistêmica, do pensamento reflexivo e do movimento contínuo que alterna permanência e mudança" (Catalão & Jacobi, 2013, p. 9).

A maior parte das imagens produzidas pelos extrativistas revelam o desejo de manterem a mata em pé, como herança para as próximas gerações e garantia de bens naturais.

A partir da relação em produzir as imagens e a utilização das palavras para dizer sobre elas, foi possível achar o tesouro revelado sobre a cultura extrativista.

A antropóloga Regina Coelly Saraiva nos chama a atenção de que "a história também é a 'ciência da identidade'. Ao buscar o passado, são trazidas memórias de um tempo que revela quem somos e revela nossas experiências. A memória, em sua relação com a história, nos salva do

esquecimento e da perda. Ela retém e preserva o tempo; transforma o passado em coisa viva, arraigada de experiências que revelam as ações dos sujeitos na história. Todos já ouvimos dizer que ‘um homem sem memória é um homem sem passado’” (Saraiva, s/d, p. 1).

Existe uma concepção enraizada de que a história é a ciência que estuda o passado e sua função seria o resgate do passado para nos ajudar a compreender o presente e o futuro. Saraiva (s/d, p. 1) nos diz que

A história ao (re)construir o passado assume um compromisso com o presente, levando os homens a fazer reflexões sobre suas próprias experiências como sujeitos coletivos, contribuindo, desse modo, para posicioná-los diante do futuro. Assim, podemos afirmar que a história é a ciência que estuda o passado, mas com o compromisso crítico de nos fazer compreender, questionar e tentar transformar o presente e nos direcionar para um futuro que desejamos. Ver a história sob esse ponto de vista recupera sua dimensão política e emancipatória, tal como nos lembra a filósofo Walter Benjamin.

Durante as atividades utilizando as fotografias, foi visível e possível desvendar identidades, saberes e fazeres próprios da cultura extrativista. Reconhecer nas narrativas o elemento capaz de permitir a compreensão do processo ativo de construção de significados sociais foram preciosos dados que surgiram nos diálogos entre os moradores durante a pesquisa.

Referências bibliográficas:

- Bachelard, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Barbosa, Ana Mae. Arte e Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Revista Estudos Avançados*. Volume 03, número 07. São Paulo, set/dez.1989
- Barthes, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- Bezerra, Maria José. *Invenções do Acre de Território a Estado – um olhar social*. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: USP, 2005.
- Dewey, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- Freire, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- Freire, Paulo. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*. RJ: Paz e Terra, 1986.
- Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- Freire, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- Larrosa, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, MG: Autêntica 2004.
- Martins, Mirian Celeste, Picosque, Gisa, & Telles, M. Terezinha. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.
- Martins, Mirian Celeste, Picosque, Gisa, & Telles, M. Terezinha. *Didática do ensino da arte: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo FTD, 1998.

A conectividade por meio do uso do celular na sala de aula universitária: potencialidades e fragilidades para a aprendizagem

Carmen Dulce de Britto Freire Dourado

Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, Brasília, DF, Brasil

carmen.dbritto@gmail.com

Murillo Alencar Bezerra

Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, DF, Brasil

muri.alencar@gmail.com

Resumo

De acordo com o levantamento realizado nos domicílios brasileiros pelo Comitê Gestor da Internet (CGI, 2015), dentre as atividades realizadas na Internet, as de comunicação são as mais citadas entre a população jovem usuária de Internet (16 a 24 anos). O envio de mensagens instantâneas, por exemplo, foi realizado por 92% dela. Diante dessa constante conectividade, apresenta-se, neste artigo, uma investigação acerca da percepção de universitários sobre o uso do celular durante as aulas, que inclui os aspectos positivos e negativos identificados no seu processo de aprendizagem. Para tanto, formulou-se a seguinte questão norteadora: o celular é um aliado ou um concorrente da aprendizagem? Alguns estudiosos subsidiaram teoricamente a pesquisa, como Han (2018), Bitencourt e Sousa (2015), Nicolaci-da-Costa (2004, 2015), Moran (2007, 2012), Bauman (2004), Castells (1999), Lévy (1996, 1999). A partir de uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, os dados foram coletados por meio de três grupos focais, compostos ao todo por 25 alunos, em uma IES particular em Brasília, capital do Brasil. Com base na análise de conteúdo de Bardin (1995), emergiram duas categorias centrais: (i) justificativa para o uso, (ii) aprendizagem. Como subcategorias, destacaram-se a ubiquidade, a sociabilidade, a praticidade, a conectividade, as dispersões, o descontrole, as limitações e a dependência. Os principais resultados evidenciaram que: a melhor fonte de conhecimento continua sendo o professor; os alunos utilizam o celular para dissipar dúvidas pontuais, fazer pesquisas rápidas, estabelecer conexões com colegas, porém reconhecem as questões prejudiciais à aprendizagem, como a dispersão na aula, o uso exagerado do aparelho, as dificuldades com leituras mais extensas e a impossibilidade de fazer anotações nos próprios textos e conteúdos. Assim, concluiu-se que o uso do celular em sala de aula não contribui de maneira relevante para a melhoria e a otimização da aprendizagem e que, diante desse cenário, onde os processos são cada vez mais mediados por tecnologias digitais, fazem-se urgentes e necessárias novas formas de se pensar o espaço, o tempo e a tecnologia, para que essa tríade funcione como catalisadora em um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo no contexto educacional.

Palavras-chave: TIC; educação superior; conectividade

Abstract

According to the survey carried out in Brazilian residences by the Internet Management Committee (IMC, 2015), among the activities executed on the Internet, communication is the most cited among young Internet users (16 to 24 years old). The practice of sending instant messages, for example, was executed by 92% of the users. Given this constant connectivity, this article presents an investigation about the perception of university students about the use of the cell phone during classes, which includes the positive and negative aspects identified in their learning process. To accomplish this task, the following guiding question was formulated: is the cell phone an ally or a rival of learning? Some scholars have theoretically subsidized this research, such as Han (2018), Bitencourt and Sousa (2015), Nicolaci-da-Costa (2004; 2015), Moran (2007; 2012), Bauman (2004), Castells (1999), Lévy (1996; 1999). From a qualitative and exploratory approach, the data were collected through three focal groups, composed entirely of 25 students, in a private HEI in Brasilia, capital of Brazil. Based on Bardin's (1995) content analysis, two central categories emerged: (i) justification for use, (ii) learning. As subcategories, ubiquity, sociability, practicality, connectivity, dispersions, lack of control, limitations and dependence were highlighted. The main results demonstrated that: the lecturer remains as the best source of knowledge; students use the cell phone to clear specific doubts, to do quick research, to establish connections with classmates, however, they recognize issues considered detrimental to learning, such as the dispersion in the classroom, the exaggerated use of the device, the difficulties with longer readings and the impossibility of doing notes in the texts and contents themselves. Thus, it was concluded that the use of cell phone in the classroom does not contribute in a relevant way to the improvement and optimization of learning and that, in the face of this scenario, where processes are increasingly mediated by digital technologies, it is urgent and necessary that new ways of thinking about space, time and technology are necessary so that this triad can act as a catalyst in a more effective teaching-learning process in the educational context.

Keywords: TIC; higher education; connectivity

Introdução

O uso constante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tornou-se, contemporaneamente, em diversos países, objeto de estudo sob vários aspectos. Alguns autores consideram incontrolável o processo de mudança sofrido pela sociedade devido aos avanços tecnológicos. Segundo Lévy (1996), há imersão do indivíduo em um sistema caótico, denominado pelo autor de “universal sem totalidade”. Castells (1999) assevera que as pessoas, de maneira geral, interagem como se fossem os nós de uma grande rede. Nicolaci-da-Costa (2004b) defende que as manifestações de maior impacto social provêm da internet e da telefonia celular. Já o filósofo sul-coreano Han (2018) destaca características da sociedade digital: desrespeito, demasiada exposição da intimidade, indignação “midiática” sem ação efetiva, noção de enxame em oposição à de “nós”, e o homem social, que cede lugar ao homem solitário.

Ainda nessa vertente, Bauman (2004) alerta para alguns descompassos criados pelas tecnologias. Na concepção do sociólogo polonês, vive-se em uma sociedade com características de liquidez, esgarçamento, descontinuidade e esquecimento (Bauman, 2013). Essa fluidez está repleta de estímulos que desconcentram e favorecem interpretação aligeirada e precária da realidade. Para esse autor, o modo de ser líquido não condiz com a cultura de aprendizagem.

Assim, do ponto de vista desses autores, o uso da tecnologia no cotidiano é uma realidade, inclusive na área educacional, e, como assegura Lemos (2004), “é um caminho sem volta”.

Nas análises da pesquisa, recorreu-se a autores que destacam aspectos positivos dessas intercorrências (Romão-Dias e Nicolaci-da-Costa, 2012; Serres, 2013) e a outros que reforçam as fragilidades no uso constante das TIC (Han, 2018; Bauman, 2004; Lévy, 1999). Há os chamados “indivíduos tecnointegrados”, que são conectados e interagem com desenvoltura na rede cibernética, e os “tecnoapocalípticos”, que mostram desconfiança e optam por cautela e afastamento (Petarnella e Soares, 2010).

Neste artigo, fruto de uma dissertação, apresenta-se a percepção de jovens universitários acerca da utilização da tecnologia, em especial do celular no ambiente acadêmico.

Jovens, tecnologias e suas conexões

No passado, computadores, smartphones¹, tablets e ipads eram produtos considerados inacessíveis a grande parte da população. Hoje, com o avanço da tecnologia e a concorrência entre empresas, tornou-se mais fácil adquiri-los. Assim, eles estão se transformando quase que em aparatos obrigatórios para se viver em sociedade.

Aliada a essa evolução, surge a internet. Suas facilidades atraem significativo número de seguidores, principalmente os jovens. As redes wi-fi e internet móvel permitem acessos em praticamente todos os ambientes: residenciais, públicos, profissionais ou educacionais.

Segundo Bitencourt e Sousa (2015, p. 316), “a historicidade do fator tecnologia na dinâmica humana de assimilação e apreensão da realidade revela que não é possível pensarmos sobre as formas de ser e estar no mundo, ignorando a intrínseca relação dos sujeitos com as tecnologias”. Diante desse fato, chama-se a atenção para o uso da internet em um dos equipamentos mais utilizados pelos jovens atualmente: o celular. Há, hoje, mais de sete bilhões de celulares em uso, segundo pesquisa da União Internacional de Telecomunicações – UIT (Júnior, 2015). Esse número quase se equipara ao de habitantes do planeta. Explica-se essa explosão pelas várias funcionalidades do dispositivo: mensagens instantâneas, e-mail, despertador, calculadora, calendário, relógio, videogame, câmera, tocador de música, TV, GPS. Os indivíduos que se utilizam dele e de seus aplicativos (Facebook, WhatsApp², Skype, Twitter, Instagram³) motivam os demais a adotarem esse sistema de comunicação e cobram reciprocidade.

Acerca do aumento excessivo do uso do celular, traz-se o levantamento realizado em domicílios brasileiros pelo Comitê Gestor da Internet (CGI, 2015), em que se destaca a crescente utilização dos celulares para acesso à internet. Segundo a pesquisa, em 2014 os computadores (de mesa, notebook ou tablet) eram os dispositivos preferidos para acesso à rede (80%); em 2015, o

¹ Significa telefone inteligente.

² Aplicativo de smartphones que possibilita a comunicação imediata entre usuários e até entre grupos pela internet.

³ Aplicativo de smartphones que permite tirar fotos, tratá-las e disponibilizá-las pela internet.

celular tornou-se o principal equipamento utilizado para essa conectividade (89%, percentual de 76% em 2014).

Ainda segundo o CGI, dentre as atividades realizadas na rede, as de comunicação são as mais citadas entre a população jovem usuária de internet (16 a 24 anos). O envio de mensagens instantâneas, por exemplo, foi realizado por 92% desses jovens.

Há cada vez mais evidências da estreita relação entre a juventude e a necessidade de conexão, pois, de acordo com Nicolaci-da-Costa (2006), o surgimento do celular favoreceu maior proximidade com familiares, amigos e até mesmo com desconhecidos.

No século passado, Lévy (1996) já afirmava que o telefone, ao permitir a comunicação apenas entre dois indivíduos, restringia o conhecer e o construir coletivo; entretanto, atualmente, o celular conecta, via internet, vários indivíduos ao mesmo tempo. Citando o WhatsApp e os sites de bate-papo, nos quais a formação das redes surge pelo interesse mútuo e não mais pela territorialidade, o autor continua: “No ciberespaço, em troca, cada um é potencialmente emissor e receptor num espaço qualitativamente diferenciado, não fixo, disposto pelos participantes, explorável” (p. 113).

Quando se constata que o uso dos celulares possibilita interação instantânea e a consequente criação de liames universais e de variadas espécies sem as restrições de lugar e ocasião (Lévy, 1999), é possível entender a dificuldade dos jovens em se desconectarem dessa rede, inclusive durante a permanência no ambiente acadêmico.

Celulares e o ambiente acadêmico

Há crescente preocupação acerca do uso exagerado dos instrumentos tecnológicos e dos reflexos sobre o comportamento dos indivíduos. A utilização de ferramentas sempre fez parte da evolução humana, mas “a partir das últimas décadas do Século XX, estão ocorrendo transformações na ordem social que se constituem em argumentos suficientes para afirmarmos a dependência do homem pela tecnologia” (Petarnella e Soares, 2010, p. 183).

Assertivas como essa devem promover reflexões a respeito do comportamento da juventude, seus hábitos de comunicação e contínua interatividade. Essas novas formas de comportamento conectivo, ubíquo, interativo impactam o cotidiano acadêmico, o que nos despertou a atenção para o tema. Nesse âmbito, destacam-se alguns desafios da vivência docente: despertar e manter a atenção dos alunos, quando os instrumentos tecnológicos se configuram tão atraentes; perceber se esse uso contribui ou não para o aprendizado e, ainda, utilizar-se de metodologias tradicionais e lidar com a geração “touch” e suas características: imediatismo, desejo de gratificações instantâneas, capacidade de realizar múltiplas tarefas e ubiquidade.

Há pesquisas que incentivam a utilização dos celulares na educação, ao passo que outras alertam para o uso indiscriminado, considerando-o prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, segue-se a fim de provocar reflexões e compartilhar aprendizados propiciados pelo estudo.

Metodologia

Optou-se por realizar uma pesquisa do tipo qualitativa de caráter exploratório. Entendeu-se que esses aspectos se coadunavam com o esperado do trabalho: conhecer melhor o objeto de estudo, ainda que sujeito a investigações mais detalhadas futuramente.

Dada a necessidade de acesso a dados empíricos, aplicou-se a técnica de grupo focal (GF) para a geração de dados, descrita a seguir.

Sobre os participantes e os dados

Realizou-se a pesquisa em uma IES privada em Brasília – DF, tendo-se como entrevistados alunos do curso de Psicologia.

Organizaram-se três grupos focais constituídos de 76% de pessoas do sexo feminino e 24%, do sexo masculino. A maioria, entre 18 e 24 anos, cursava os primeiros semestres da graduação. O maior percentual das atividades foi realizado por estudantes que estudavam e trabalhavam. Todos tinham celular e acesso à internet; apenas um admitiu não estar conectado à rede. Como justificativas do uso do aparelho alegaram: contatos pessoais, entretenimento e exigências profissionais. Afirmaram utilizar-se da internet por mais de quatro horas diárias.

As sessões foram realizadas em dias alternados e obteve-se, voluntariamente, 25 alunos no total. Destaca-se a participação de pesquisadores do grupo de pesquisa durante as atividades dos grupos focais e salienta-se que, como parte do processo, todas as entrevistas e análises foram gravadas.

Após a geração de dados, as informações obtidas foram transcritas¹, classificadas e analisadas conforme os objetivos da pesquisa. Para tanto, usou-se a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1995). Definiu-se a categorização do tipo não apriorística como método utilizado, o que demandou, diversas vezes, imersão nos dados primários e no referencial teórico.

Enfim, faz-se, neste artigo, exposição de dados representativos e análise de pesquisa baseada no uso dos celulares em um ambiente acadêmico universitário.

Resultados e discussão

Após análise, concluiu-se que o celular é considerado ferramenta indispensável na vida cotidiana dos jovens, inclusive no ambiente da sala de aula. Porém, apesar de eles assumirem o celular como um dispositivo inseparável, reconhecem as várias desvantagens no seu uso.

Os resultados são sinteticamente expostos a seguir.

Quanto à justificativa do uso constante:

- ubiquidade – a possibilidade de estar virtualmente em vários locais ao mesmo tempo.

Porque a gente tá num lugar, mas na verdade a gente não quer tá só naquele lugar, a gente quer tá onde as pessoas estão também. (GF-3)

O celular, às vezes, pode me ajudar a fugir quando eu não quero estar num lugar... isso acontece muito. (GF-3)

Ubiquidade e conectividade, por exemplo, entrelaçam-se, proporcionando aos sujeitos contato com outros sujeitos dentro e fora da sala de aula. Além disso, há constante permear de trilhas, que são os sites ou até mesmo os links, pelos quais os estudantes podem aventurar-se sem saírem fisicamente do lugar onde se encontram.

¹ Observa-se que todas as falas foram integralmente transcritas, com a preocupação de serem mantidas as gírias e expressões utilizadas, sem correções segundo a norma padrão.

Os entrevistados mostraram-se totalmente favoráveis a facilidade de movimentação virtual, imersão cibernética, nomadismo urbano (Nicolaci-da-Costa, 2004a) e alegaram bem-estar nessa movimentação.

- conectividade – estabelecer conexões com locais e pessoas a qualquer momento em qualquer lugar.

E é um meio também de eu manter contato com vários grupos, porque às vezes eu tô aqui e eu não posso tá em cinco lugares diferentes ao mesmo tempo entendeu? Então eu falo com todas as pessoas que eu preciso, ao mesmo tempo. (GF-3)

A gente se comunica com alguém em questão de segundos... (GF-1)

De acordo com a pesquisa, os alunos percebem de maneira muito positiva a possibilidade de estarem conectados aos próximos e aos distantes. Segundo Lemos (2007), as funcionalidades dos celulares configuram-se como vetores de contato. Discorrendo sobre o sentimento de pertencimento, os entrevistados “não querem perder nada”, mesmo não estando presentes.

Se, por um lado, eles reconhecem as facilidades; por outro, apontam as fragilidades nesse tipo de interação, notadamente nas mensagens escritas. Mencionaram que abreviar palavras, símbolos (ou ausência disso) e não ouvir o tom da voz ocasionava, às vezes, ruídos na comunicação, o que poderia provocar discussões e desentendimentos.

- sociabilidade – convívio entre os usuários intermediado pelo celular.

Eu acho que o celular [...], ele representa uma nova forma das pessoas se relacionarem, por exemplo. (GF-1)

Tira uma foto ali, logo ela tá num grupo. (GF-1)

Todo mundo já tá sabendo o que você tá fazendo naquela hora. (GF-1)

A juventude tem se mostrado intensamente sociável, principalmente após o advento do celular, considerado a ferramenta mais utilizada para promover interações, pois está sempre próximo e on-line. Essa possibilidade gera um fluxo infundável de conexões e, como assevera Sousa (2011, p. 183): “os indivíduos se encontram em pontos do cruzamento dos círculos sociais, criando relações interdependentes”. Os jovens criam suas “teias” e conexões para compartilhar informações e experiências. Essa sociabilidade é inerente ao homo digitalis e é assegurada pela conexão digital, simétrica, de informações geradas e disseminadas (Han, 2018).

- praticidade – utilização das funcionalidades dos celulares.

Pra tirar foto do quadro, porque às vezes está com preguiça de copiar, tira a foto e guarda. (GF-1)

Esse semestre eu gravei quase todas as aulas, então eu não escrevi nada. (GF-3)

Escrever toda sua apresentação de um seminário no celular [...]. (GF-1)

Percebeu-se que a subcategoria praticidade foi uma das que mais se destacaram na categoria “justificativa para o uso”. As funcionalidades e consequentes facilidades foram amplamente comentadas na pesquisa.

Lemos (2005) assegura que o celular se tornou um “teletudo”. Com a evolução, há aspectos técnicos capazes de propiciar facilidades para o usuário. Segundo um dos entrevistados, pode-se, inclusive, com a concordância dos demais, suprimir a presença física de um ou mais interlocutores em um “encontro”, ou seja, a internet propicia reuniões virtuais: “Trabalhos acadêmicos são feitos pelo WhatsApp, sério! Tem trabalho que é totalmente feito pelo WhatsApp” (GF-2).

Assim, percebeu-se que, se não houve a supressão total de encontros físicos, houve uma expressiva diminuição, pois os integrantes apenas se reúnem para determinar o “fechamento” da atividade acadêmica.

A navegação pelo ciberespaço apresenta aspectos positivos, pois garante liberdade e interatividade a uma geração acostumada a cenários instáveis. Em contrapartida, a utilização frequente do celular ocasionou o surgimento de uma subcategoria considerada preocupante: a “dependência”, detalhada a seguir.

- dependência – surgida como justificativa para o uso contínuo do dispositivo.

Eu sou totalmente refém do celular. (GF-1)

Se eu estou sem meu celular eu quase morro, eu fico fora d’água, é dependência, condicionamento respondente. (GF-2)

É como ficar sem energia... sem água. (GF-3)

Esse HD¹ externo está tão aqui (apontando para o celular), que a gente pára de usar esse daqui (apontando para a cabeça), isso vai ser ruim, isso vai ser bom? Como está ficando a nossa memória? A gente não tem memória. (GF-2)

Importante ressaltar que essa subcategoria emergiu pela quantidade expressiva de comentários acerca da impossibilidade de se afastar do celular. Salienta-se ainda que o uso do termo “dependência” partiu da percepção dos pesquisadores, pois alguns alunos até reconheceram a dificuldade em se separar dos dispositivos, mas outros perceberam esse uso como normal, não enxergaram ou não comentaram de maneira explícita a dependência.

Silva e Silva (2017) destacam que, com o avanço da tecnologia digital na vivência cotidiana, são frequentes os surgimentos de novos problemas sociais e comportamentais. Elas declaram: “o acesso fácil e irracional às tecnologias pode acarretar uma dependência digital” e, ainda: “os adolescentes, como um segmento social que é mais susceptível às transformações das tecnologias digitais, herdaram a facilidade de adquirir um vício” (p. 91).

Ressalta-se trecho da fala de um aluno: “Então, [...] isso que antes era um mero objeto de tecnologia, *me constitui, ele faz parte de mim*” (GF-2). O relato reportou-nos a Serres (2013, p. 28, grifos nossos): “ao mesmo tempo em que essas técnicas se transformam, *o corpo se metamorfoseia*, o nascimento e a morte mudam, [...] o espaço, os habitats, o ser no mundo”.

Assim, percebe-se que os jovens se adaptam psicológica e fisicamente ao instrumento, que os remete a situações de segurança e *colaboratividade*, é carregado com eles e torna-se parte de seus corpos.

¹ HD significa Hard Disk ou Disco Rígido; é a parte do computador onde são armazenados dados ou arquivos.

Na categoria aprendizagem, foram mapeadas: fragilidades e potencialidades. Com relação às fragilidades, abordaram-se as dispersões, o descontrole e as limitações.

- dispersões – o termo refere-se a desviar-se do foco da aula, desconcentrar-se utilizando o celular.

Às vezes a aula nem tá tão chata mesmo, mas o celular parece que é mais interessante, [...] ele te atrai. (GF-3)

Eu não consigo fazer duas coisas ao mesmo tempo, então, ou eu presto atenção no professor, ou eu presto atenção no WhatsApp, aí às vezes eu acabo vacilando porque aí chega uma mensagem, aí eu vou olhar e aí.... perdi o que a professora falou... (GF-1)

Depende né, por exemplo, se eu tiver conversando com alguém [...] realmente eu me perco totalmente na aula, não sei nem qual é o assunto. (GF-3)

No meu caso o meu maior desafio seria concentração, [...] o celular me tira a concentração. [...]. às vezes a gente tá estudando, fazendo uma pesquisa no celular e aí chega uma conversa, aí você já sai pra conversa e você não se lembra de voltar! (GF-1)

Destacou-se como um dos aspectos mais comentados, provocando debates acalorados entre os entrevistados.

Essas “ausências” podem ser motivadas por dois fatores – extrínsecos: mensagens, ligações, notificações de postagens nas redes, ou intrínsecos: cansaço, desinteresse, curiosidade. Percebeu-se que as ausências virtuais são frequentes na vida acadêmica. O espaço alternativo ao físico criado pelas TIC possibilitou ausentar-se das aulas sem, contudo, sair dos seus lugares. Convém observar que tal possibilidade não é nova; a própria imaginação sempre oportunizou essa “ausência mental”, entretanto, notou-se que as TIC potencializam a chance de isso ocorrer – são sedutoras e quase irresistíveis.

Outro destaque é a certeza do discente de conquistar o aprendizado por meio das informações disponíveis na rede. Assim, a obrigatoriedade de focar a atenção no conteúdo ministrado não se faz imprescindível. Os alunos sabem que têm acesso às informações a qualquer momento, com isso acreditam que “ninguém precisa mais se lembrar [...] um buscador on-line cumpre essa tarefa” (Serres, 2013, pp. 37-38). Diante dessa “certeza”, por vezes acompanhada de certa arrogância, total atenção não se faz tão necessária, há outros caminhos para a aprendizagem; as videoaulas na internet configuram-se como uma dessas possibilidades.

Ainda na subcategoria fragilidades:

- descontrole – exagero na utilização de celulares em sala de aula para fins não acadêmicos.

Acho que o maior desafio é saber controlar o tempo [...] e o local. (GF-1)

Você acaba entrando numa imersão tão grande que você nem vê! (GF-2)

Eu acho que [...] o uso do celular na formação acadêmica, acho que ele mais prejudica do que ajuda. Porque, [...] eu acho que pouquíssimas pessoas devem ter o controle de usar o celular apenas pra forma correta. (GF-3)

Tornou-se perceptível que os alunos têm consciência do possível exagero no tempo de uso do dispositivo. Diante disso, os autores consideraram conveniente estabelecer uma ponte entre descontrolo e motivação. O entendimento foi de que, conforme a motivação ou desmotivação do aluno na aula, ele poderá acessar assuntos extraclasse e, a partir daí, emaranhar-se na “teia cibernética”, encontrando dificuldade para o retorno.

Quanto às limitações – devido a proporções físicas, impossibilidade de fazer anotações ou lentidão da conexão –, a maioria dos entrevistados demonstrou não se sentir confortável com leituras extensas no dispositivo. Entendeu-se que eles defenderam esse uso para pesquisas rápidas, embora, no quesito leitura contínua, o celular perca para a comodidade oferecida pelo livro impresso.

- limitações – aspectos que dificultam o uso do celular.

Eu acho que, com o celular você não tem [...] o foco de quando você tá lendo [...] um livro... (GF-1)

Para estudar, em casa, eu não consigo olhar no celular pra estudar, não. Se precisar olhar alguma coisa, assim, de última hora eu uso, [...] eu não consigo estudar assim no celular. Então pra mim é só pra ficar por dentro da informação, só... (GF-1)

Porque a internet é muito lenta e eu não tenho paciência pra esperar carregar. (GF-1)

Eu já baixei vários livros no celular, eu começo, mas não termino, fico impaciente a tela é pequena, eu não gosto de estudar pelo celular. (GF-2)

Na subcategoria potencialidades, foram abordadas as funcionalidades e a *colaboratividade*.

- funcionalidades – todas as configurações em um celular que favorecem desenvolver atividades individuais ou coletivas de comunicação.

É facilitador? É muito facilitador, pra pesquisa imediata é ótimo (GF-1).

Quando eu tô vendo o dicionário on line, quando eu tô lendo algum conteúdo, quando a professora fala uma coisa que eu não entendo ou quando eu tô lendo um livro... eu vou lá no dicionário e procuro sinônimo, ou o que a palavra significa. (GF-1)

Mas [...] quando eu preciso fazer um trabalho, eu vou no celular, vou no Google, pesquiso e já facilita. (GF-1)

Ressalta-se que as funcionalidades utilizadas permeiam não apenas a vida acadêmica do indivíduo, mas a econômica, a social e a profissional, já que os papéis se entremeiam no dia a dia. Cita-se, como exemplo, a comunicação com familiares ou profissionais da área durante a estada no ambiente universitário. Dentre as funcionalidades mencionadas, a que mais se destacou foi a utilização do celular em sala para pesquisas rápidas. Constatou-se a autonomia no processo de aprendizagem, pois, assim, o aluno busca eliminar questionamentos, sem acionar o professor ou outro colega. Essa atitude pode estar relacionada à timidez ou ao fato de ele considerar desnecessário interromper a aula por uma dúvida que, aparentemente, é somente sua.

Subcategorias como ubiquidade, conectividade, sociabilidade, praticidade e funcionalidades se entrelaçam para fazer emergir a *colaboratividade* – resultante da viabilidade de partilhar informações, experiências, realizar debates e resolver problemas. A possibilidade de interagir com familiares, amigos e professores, em assuntos diversos, pode até favorecer a construção coletiva de conhecimentos.

- *colaboratividade* – aspecto que favorece o apoio, o compartilhamento de informações e interesses.

É porque nós temos um grupo da sala né?! No whatsapp, [...], tá a maioria das pessoas, e aí tudo que acontece já tá no grupo [...]. (GF-1)

Às vezes, você esqueceu e põem no WhatsApp: olha, tem tal coisa para entregar hoje! Isso é uma contribuição enorme para a nossa formação! (GF-2)

Para melhor visualização das categorias e subcategorias, optou-se por evidenciá-las no diagrama seguinte

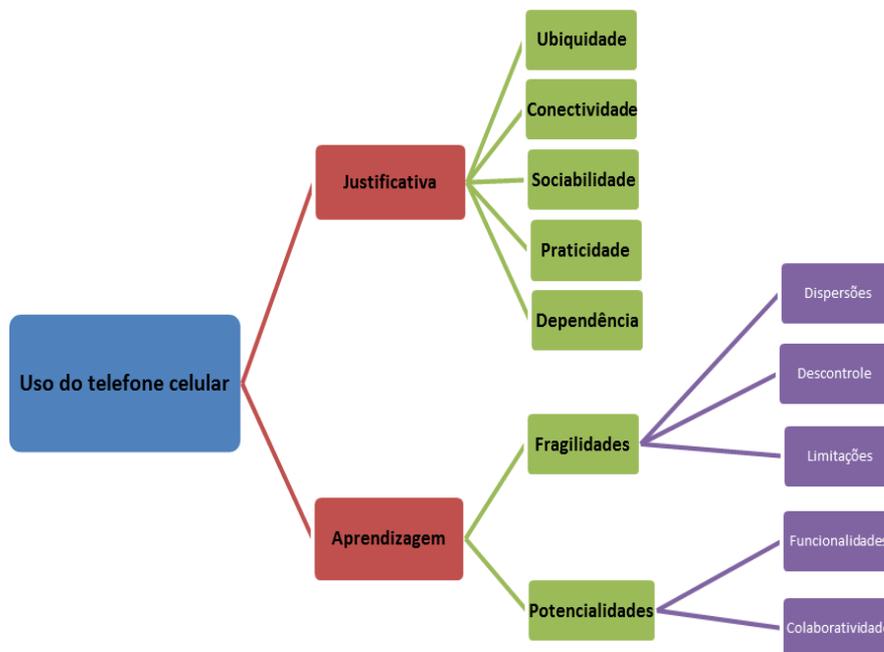


Figura 1. Diagrama das categorias e subcategorias

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Esclarece-se que, embora tenham sido encontradas duas subcategorias no aspecto potencialidades dentro da categoria aprendizagem, e três, no aspecto fragilidades, não é possível, por esses dados apenas, afirmar que há mais desvantagens que vantagens no uso do celular em sala de aula. Mesmo em relatos tão ricos e extensos – 94 páginas de transcrições –, não há indícios suficientes para tal assertiva, pois, quanto às potencialidades, as funcionalidades abrangem diversas alternativas de uso do celular e colaboram, incontestavelmente, para o aprendizado.

Destaca-se ainda que, segundo os entrevistados, os professores estão mais favoráveis ao uso do celular, preferindo esse uso às conversas paralelas. Concordam que a utilização prejudica apenas o usuário, enquanto o bate-papo físico atrapalha o professor e os demais colegas. Observou-se um ponto interessante quando se indagou sobre “testar” os conhecimentos dos

professores nas aulas por meio dos sites de busca. Os alunos pareceram surpresos com a pergunta e alegaram que confiam nos professores e nos ensinamentos repassados. Apenas um aluno se manifestou, defendendo seu direito de buscar respostas na internet, caso não sentisse segurança na informação do professor.

Considerações finais

Nas três últimas décadas, a humanidade vem passando por transformações significativas, decorrentes, sobretudo, da revolução tecnológica, que permeia o cotidiano social, econômico, político e educacional. Vive-se um processo de constante mudança e, conseqüentemente, de grande imprevisibilidade, em que as manifestações de maior impacto social provêm da internet e da telefonia celular (Nicolaci-da-Costa, 2004b).

O fenômeno da conectividade tem gerado muitos debates, principalmente quando ocorre nas escolas ou nas universidades. Pesquisar sobre como os jovens o estão percebendo despertou nos pesquisadores a consciência de que ainda há muito caminho a percorrer e de que o estudo apenas descortinou o véu de um movimento vasto, pouco conhecido e permeado por diversas variáveis.

O material coletado, complexo e interessante, permitiu inferir que os alunos percebem o celular como equipamento indispensável no cotidiano e que pode ser utilizado para diversos fins, conforme o contexto e a necessidade.

A pesquisa demonstrou que o uso do celular em sala de aula, atualmente, não contribui de maneira relevante para a melhoria e para a otimização da aprendizagem. A facilidade de acesso às informações pode não garantir o aprendizado efetivo, pois, segundo Soares e Câmara (2016), o acesso a grande volume de informações pode extrapolar a capacidade de absorção do usuário e ocasionar “confusão, desorientação, ansiedade e superficialidade na elaboração destas informações”, ou seja, não garante a geração do conhecimento propriamente dito (Soares & Câmara, 2016, p. 211). Diante disso, pressupõe-se o possível comprometimento da aprendizagem desses jovens, que julgam estar adquirindo conhecimento por si só, quando, na realidade, estão apenas se nutrindo de informações passageiras ou mesmo errôneas.

Segundo a pesquisa, a maior fonte de conhecimento continua sendo o professor, que ainda detém a confiança e o respeito dos alunos.

Em pleno século XXI, célebre pelos avanços tecnológicos, a sociedade acadêmica precisa voltar-se com mais acuidade para estudos dessas transformações, o que se justifica pela importância do impacto das novas tecnologias, especialmente na vida de crianças e jovens. A utilização permanente das TIC deve ser alvo de investigações mais profundas, pois, segundo Silva e Silva (2017):

O uso excessivo das tecnologias digitais acarreta diversos problemas, entre eles, isolamento social, narcisismo, depressão, ansiedade, dependência etc. No campo cognitivo, esse uso desregulado pode provocar diversas patologias relacionadas ao excesso de informações não processadas, que terminam por gerar uma sobrecarga cognitiva ao invés de conhecimento (p. 95).

Por um lado, observam-se os problemas originados pelo uso excessivo da tecnologia; nessa perspectiva, Moran (2012, p. 22) pontua: “Muitos dados, muita informação não significam

necessariamente mais e melhor conhecimento. O conhecimento torna-se produtivo se o integramos em uma visão ética pessoal, transformando-o em sabedoria, em saber pensar para agir melhor”.

Por outro lado, há posições claramente favoráveis a esse uso, já que as tecnologias oferecem a possibilidade de encantar e envolver os alunos com métodos mais atrativos, com práticas pedagógicas mais dinâmicas, em que a construção do conhecimento se faz de maneira conjunta e reflexiva.

Encontrar os melhores caminhos para convivência mais harmônica em meio à evolução tecnológica é urgente e necessário, principalmente na área educacional. Nessa busca, destaca-se a figura do professor, que deve refletir sobre seu papel, não mais de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, mas de catalisador de atitudes como autonomia, capacidade exploratória, analítica e colaborativa. Alerta-se para o fato de que, usualmente, as metodologias de ensino utilizadas pelos educadores decorrem da didática de sua época; neste momento, o desafio é o processo formativo do professor. Os aparatos tecnológicos propiciam novas metodologias e os profissionais devem estar dispostos a “reaprender a ensinar e a aprender” (Moran, 2007, p. 70).

Salienta-se que o que se realiza hoje geralmente define o que acontecerá no futuro. Portanto, propor reflexões, debates e estudos mais amplos e aprofundados, visando à construção de referenciais teóricos e empíricos, parece essencial para a maximização e para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para estudos futuros que mitiguem conflitos e dilemas, despertem novos olhares e ações da comunidade acadêmica, envolvendo o uso do celular em sala de aula em nova dinâmica na relação professor-aluno, de modo a favorecer uma ambiência mais colaborativa e, conseqüentemente, mais propícia à aprendizagem.

Referências bibliográficas:

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bitencourt, K. R. de S., & Sousa, C. A. de M. (2015). Juventudes, escola e ciberespaço: um olhar sobre a experiência dos diários de classe virtuais no Facebook. In C. A. de M. Sousa (Org.) et al., *Juventudes e tecnologias: Sociabilidades e aprendizagens*. Brasília: Liber Livro.
- Castells, M. (1999). *Sociedade em rede. A era da informação: Economia, sociedade e cultura* (Vol. 1, 5a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Comitê Gestor da Internet – CGI. (2015). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros*. São Paulo: CGI. Recuperado de https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf
- Dourado, C. D. de B. F. (2015). *A percepção de jovens universitários sobre o uso do celular: potencialidades e fragilidades para aprendizagem em sala de aula*. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Han, B-C. (2018). *No exame: perspectivas do digital*. (L. Machado, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Júnior, E. (2015). *UIT diz que número de celulares no mundo passou dos 7 bilhões em 2015*. Rádio das Nações Unidas, Nova York. Recuperado de <http://www.ebc.com.br/tecnologia/2015/05/uit-diz-que-numero-de-celulares-no-mundo-passou-dos-7-bilhoes-em-2015>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2009). *Metodologia científica* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Lemos, A. (2004). *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- Lemos, A. (2005). *Cibercultura e mobilidade: A era da conexão*. Recuperado de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>
- Lemos, A. (2007). Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multirredes (DHMCM). *Comunicação, Mídia e Consumo*, 4(10), 23-40. Recuperado de <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomiaedconsumo/article/viewFile/5016/4640>
- Lévy, P. (1996). *O que é virtual?*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lopes, P. M. A., & Melo, M. F. A. (2014). O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. *Psicologia da Educação*, 38, 49-61. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100005&lng=pt&tlng=pt
- Masetto, M. T. (2004). Inovação na educação superior. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 8(14), 197-202. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a17.pdf>
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus.
- Moran, J. M. (2012). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In J. M. Moran, M. T. Masetto, & M. A. Behrens, *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (19a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2004a). A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(1), 82-93. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000100010>
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2004b). Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 165-174. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a09v20n2.pdf>
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (Org.). (2006). *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

- Petarnella, L., & Soares, M. L. A. (2010). As Tecnologias Midiáticas e Digitais de Informação e Comunicação (TMDICs) e a educação contemporânea. *EccoS Revista Científica*, 12(1), 181-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518577010>
- Romão-Dias, D., & Nicolaci-da-Costa, A. M. (2012). O brincar e a realidade virtual. *Cadernos de Psicanálise*, 34(26), 85-101.
- Serres, M. (2013). *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Silva, T. de O., & Silva, L. T. G. (2017). Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 87-97. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009&lng=pt&tlng=pt
- Soares, S. S. D., & Câmara, G. C. V. (2016). Tecnologia e subjetividade: Impactos do uso do celular no cotidiano de adolescentes. *Pretextos* (Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas), 1(2). Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/13619>
- Sousa, C. A. de M. (2011). Novas linguagens e sociabilidades: Como uma juventude vê novas tecnologias. *Interações*, (17), 170-188. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/452>

Um Espaço de Afinidade Digital para unir comunidades dentro de uma universidade

Fernando Bacelar Saraiva

Universidade Aberta de Lisboa

fsaraiva@lead.uab.pt

Resumo

O nosso projeto propõe a criação de um Espaço de Afinidade Digital, para uma Universidade Portuguesa, onde os seus membros possam socializar, trocar ideias, partilhar e co-criar conhecimento, de uma forma não hierárquica ou rígida. Para isso propôs-se a criação de uma plataforma digital com um conjunto variado de ferramentas, que vá de encontro aos requisitos necessários para um espaço desse género. A metodologia usada no projeto foi de Métodos Mistos. Começou por se efetuar um Estudo Delphi para o levantamento dos requisitos. Depois escolheu-se uma ferramenta digital capaz de lhes dar resposta, o social engine elgg. Pretende-se implementar a plataforma e colher informações sobre o seu impacto na interação, participação, emancipação e reconhecimento social dos utilizadores, usando o Inquérito por questionário.

No final serão confrontados os dados do Inquérito com a proposta de requisitos, para avaliar o seu grau de sucesso nas dimensões aferidas.

Palavras-chave: Espaço de Afinidade Digital; Redes Sociais; elgg; Universidade Online

Introdução

Comunidades de Prática diz-se de grupos de indivíduos unidos por interesses comuns, aprendendo em conjunto através da interação e comunicação (Wenger, 2011). Eles são unidos por um grupo de normas de conduta ou regras explícitas, muitas vezes com hierarquias bem definidas, mas hoje os Médias Sociais vieram trazer novas formas de interação a estas comunidades, mais fluidas e dinâmicas (Dron & Anderson, 2014).

As diferenças entre aprendizagem formal e informal também se foram esbatendo. As fronteiras são difusas e as ligações entre os indivíduos dentro das comunidades de aprendentes estão mais relacionadas com o ato de criar informação útil para os seus membros (Wenger, Trayner & Laat, 2011). Formam-se assim Espaços de Afinidade Digital (EAD), onde as pessoas se encontram para socializar, trocar conhecimento e experiências e aprender de forma espontânea (Gee, 2005; Gee, 2019). Os indivíduos usam as várias plataformas e ferramentas sociais, ligando comunidades diferentes, com interesses semelhantes mas não necessariamente iguais. Assim, as fronteiras são criadas pelo contexto da interação (Downes, 2016). Esses EAD são então capazes de agrupar e manter no tempo um elevado número de pessoas ligadas por interesses comuns mas variados, organizando-se de forma porosa e não hierárquica (Gee, 2019; Magnifico, 2010).

O nosso projeto propõe a criação de uma ferramenta que permita a criação e manutenção de EAD, tendo como intervenientes os *Stakeholders* de uma Universidade portuguesa: alunos, alumni, professores e investigadores. Para isso começámos por definir as características indispensáveis para que se pudesse implementar um portal de convergência (Thoms & Eryilmaz, 2014).

Um Espaço de Afinidade Digital deve ser capaz de (Gee, 2005; Gee, 2019):

- Fazer com que os indivíduos sintam que têm e encontram sentido na(s) comunidade(s);
- Estimular a participação de todos, através de um conjunto de ferramentas diversas e apropriadas;
- Fazer com que os indivíduos se sintam ligados a ideias e causas comuns, fazendo com que as ligações entre elas sejam efetivas.
- Encoraja a criação e de conhecimento.
- Permite a criação de conhecimento distribuído e disperso por vários grupos de vários indivíduos.

Assim, para a construção de um EAD, é preciso reunir num só local online diferentes ferramentas que permitam a criação de comunidades, a ligação e comunicação de indivíduos e a co-criação de conhecimento, de forma fácil (Pan et al., 2014).

Para o nosso projeto propusemos a criação de uma plataforma social, para ser usada por professores, alunos e investigadores de uma Universidade com várias faculdades de várias áreas de conhecimento, integrando todos os intervenientes num mesmo portal, não institucional e aberto à livre participação. Para isso achámos que a ferramenta ideal para a sua construção seria o *elgg social engine*. Esta ferramenta é altamente configurável, capaz de construir uma plataforma multimodal, com várias ferramentas sociais integradas e fácil de ligar a outros Médias Sociais e LMS em uso pela Universidade.

Métodos

Desenhou-se uma metodologia do tipo Métodos Mistos, como forma de complementar os dados qualitativos e quantitativos, enriquecendo o trabalho (Creswell, 2009). Este, é muito mais do que simplesmente recolher e analisar os dois tipos de dados: deve conseguir estabelecer uma interligação entre eles, de forma a que a sua integração seja superior à mera acumulação de dados dos dois tipos num só estudo (Creswell, 2009, p. 4).

Antes do desenvolvimento da plataforma, utilizou-se a técnica Delphi, veiculando um questionário por um grupo de peritos, representativo dos diferentes grupos de utilizadores. É uma técnica em que uma série de questionários passa por rondas sucessivas até que se gere um consenso de “grupo” (Kenny, Hasson, & McKenna, 2001).

Foram enviados pequenos questionários, por um grupo de 15 alunos e investigadores, em duas rondas, para se poder chegar a um consenso sobre que ferramentas digitais gostariam de ver incluídas numa plataforma social. Ainda em processo de codificação, são já evidentes características essenciais que a plataforma a ser construída precisa de incluir. Confrontando as características apontadas e os essenciais para um Espaço de Afinidade (Gee, 2019), propusemos o uso do *elgg Social Engine*.

A ferramenta *elgg* permite então cumprir com os requisitos de um EAD (Gee, 2019; Pan et al., 2014). Comparando os requisitos com as possibilidades da *elgg*:

1. Requisito EAD: Um portal de convergência sem barreiras;
 - Para implementar em elgg: Página de Atividade, onde toda a participação converge num só espaço;
2. Requisito EAD: expressão pessoal, visibilidade dos conteúdos produzidos
 - Para implementar em elgg: Ferramenta de construção de Blogs;
3. Requisito EAD: Visibilidade e Status Social;
 - Para implementar em elgg: Mecanismo de Rating das contribuições.
4. Requisito EAD: Comunicação multimodal, direta e pessoal;
 - Para implementar em elgg: Fóruns, Mensagens instantâneas pessoais e privadas.
5. Requisito EAD: Relações interpessoais, Socialização;
 - Para implementar em elgg: Rede Social.
6. Requisito EAD: Possibilidade de criação de Comunidades de Prática, com ligações porosas entre as várias que possam ser criadas;
 - Para implementar em elgg: Grupos (livres e institucionais);
7. Requisito EAD: Recursos Abertos, Repositórios, Co-criação de conteúdos, temas e links para outros temas;
 - Para implementar em elgg: Wikis e Partilha de ficheiros.

Propomos assim, a implementação de uma plataforma social, de modo a que possa ser um Espaço de Afinidade Digital, sem barreiras tecnológicas ou institucionais (Gee, 2005; Gee, 2019; Lammers, Curwood, & Magnifico, 2012) onde alunos, investigadores e professores possam juntar-se em torno de temas e projetos comuns, criando comunidades de interesse (Downes, 2016). A plataforma online será usada por todos os membros ativos de uma Universidade Portuguesa.

Foi escolhido o *social engine elgg* (Thoms & Eryilmaz, 2014) para criar essa plataforma, uma vez que ele permite implementar e integrar um conjunto diverso de ferramentas digitais: uma rede social, ferramenta para construção de blogs, mensagens instantâneas, mensagens curtas, e páginas de colaboração tipo wiki, todas configuráveis segundo os interesses de cada utilizador e de cada comunidade (Dron & Anderson, 2014; Pan et al., 2015).

Na fase seguinte do nosso projeto, em curso, pretende-se construir e implementar a plataforma, tendo em consideração o grupo de requisitos elaborados na fase anterior. A plataforma será ligada ao serviço Google Analytics e serão também recolhidos dados qualitativos das interações na plataforma, respeitando, no entanto, a privacidade.

Numa fase posterior será efetuado um Inquérito por questionário, para verificar qual o impacto da plataforma nas expectativas e necessidades dos seus utilizadores: interação, participação, emancipação e reconhecimento social (Arbaugh et al., 2008; Garrison, Anderson, & Archer, 2010; Layne & Ice, 2013). Serão usados para a análise dos dados qualitativos o Softwares Leximancer, de Análise de Conteúdo baseada em Text-Mining e para os dados quantitativos o Software de tratamento estatístico JMP.

Conclusões

Pretende-se criar um Espaço de Afinidade Digital, com liberdade e flexibilidade, onde os utilizadores possam interagir, socializar, partilhar e co-criar conteúdos, juntando comunidades de

interesse, dentro de uma Universidade de forma porosa (Lammers, Curwood, & Magnifico, 2011; Okada, Mikroyannidis, Meister, & Little, 2012; Wenger, 2011). Depois de elaborarmos uma lista de requisitos, para dar resposta às expectativas e necessidades dos *Stakeholders*, será construída uma plataforma social, com recurso ao *social engine elgg* que achamos a ferramenta adequada para a sua construção.

Referências bibliográficas:

- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136.
- Downes, S. (2016). New models of open and distributed learning. In M. Jemni, Kinshuk, M.K. Khribi (Eds.), *Open education: From OERs to MOOCs* (pp. 1-22). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-662-52925-6_1
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: Learning and social media*. Athabasca University Press.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 5-9.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces. Beyond communities of practice language power and social context, 214232.
- Keeney, S., Hasson, F., & McKenna, H. P. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38(2), 195-200.
- Lammers, J. C., Curwood, J. S., & Magnifico, A. M. (2012). Toward an affinity space methodology: Considerations for literacy research. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(2), 44-58.
- Layne, M., & Ice, P. (2013). Merging the best of both worlds: Introducing the Col-TLP model. *Teaching and Learning Online: New Models of Learning for a Connected World*, 2, 1.
- Okada, A., Mikroyannidis, A., Meister, I., & Little, S. (2012). "Colearning"-collaborative networks for creating, sharing and reusing OER through social media.
- Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2018, February). Social software design to facilitate service-learning in interdisciplinary Computer Science Courses. In *Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 497-502). ACM.
- Pan, Y., Xu, Y. C., Wang, X., Zhang, C., Ling, H., & Lin, J. (2015). Integrating social networking support for dyadic knowledge exchange: A study in a virtual community of practice. *Information & Management*, 52(1), 61-70.
- Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2014). How media choice affects learner interactions in distance learning classes. *Computers & Education*, 75, 112-126.

Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction.

Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. d. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Heerlen, Netherlands: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit of the Netherlands

A interculturalidade no ensino-aprendizagem da língua estrangeira numa perspetiva de inovação e digitalização: o caso da Língua

Huan Lian

Universidade Nova de Lisboa/ Faculdade Ciências Sociais e Humanas

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

amber_lian@163.com

Resumo

Quando aprendendo uma língua nova, as perspetivas culturais dos falantes de língua estrangeira encontram um processo de mudança e moldagem. Essa mudança, conscientemente ou inconscientemente, ao indivíduo mostra-se um processo muito complicado no sentido do nível da interpretação e fusão de culturas e os aspetos psicológicos-sentimentais. Língua, cultura, pares, ambiente encontram-se intimamente ligadas em contexto intercultural onde se deslocam estudantes estrangeiros, no presente estudo, os chineses de Língua Portuguesa em Portugal. Para eles, a aprendizagem sobre cultura portuguesa não apenas constitui matérias em sala de aula e de interesse extra, mas é um processo suscitando uma construção do padrão de pensamento, desde a autoconsciência sobre a sua identidade até a identidade global e, consciência reflexiva sobre a cultura estrangeira e de origem. A investigação concentra-se numa problemática sobre o processo culturalizado dos estudantes no contexto intercultural, descobrindo a relação entre a capacidade intercultural, o contexto e a autoestima do aprendente. Propõe-se desenvolver um currículo intercultural no ensino de língua estrangeira, baseado em matérias mais recentes oriundas dos frutos das relações cooperativas entre Portugal e a China, com utilização das novas tecnologias (aplicativos, plataformas digitais, etc.). São referenciadas as teorias da comunicação intercultural, da aculturação, da intersubjetividade e da reflexividade. Um estudo etnográfico com inquérito semiaberto em base da teoria de Bourdieu de “habitus, field and capital” será conduzido para perceber os problemas, as mudanças e as vontades/desejos que os estudantes têm enfrentado num mundo intercultural.

Palavras-chave: Ensino do Português (PLE); Aculturação; Globalização e Cultura; Interculturalidade; Educação e Tecnologia

Abstract

When learning a new language, the cultural perspectives of foreign-language speakers find a process of change and molding. This change, consciously or unconsciously, to the individual is a very complicated process in the sense of the level of interpretation and fusion of cultures and the psychological-sentimental aspects. Language, culture, pairs, environment are closely linked to an intercultural context where are living foreign

students, in the present study, the Chinese students of Portuguese Language in Portugal. For them, learning about Portuguese culture not only constitutes materials in the classroom and matters of extra interest, but it is a process raising a construction of the pattern of thinking, from self-awareness about its identity to a global identity, and reflective awareness of the foreign culture and the original culture. The research focuses on a problem about the cultural process of students in the intercultural context, discovering the relationship between the intercultural capacity, the context and the self-esteem of the learner. It is proposed to develop an intercultural curriculum in the teaching of foreign languages, based on more recent matters derived from the fruits of the cooperative relations between Portugal and China, using new technologies (applications, digital platforms, etc.). Theories of intercultural communication, acculturation, intersubjectivity and reflexivity are referenced. An ethnographic study with a semi-open inquiry based on Bourdieu's theory of "habitus, field and capital" will be conducted to perceive the problems, changes and wishes / desires that Chinese students have faced in an intercultural world.

Keywords: *Teaching Portuguese (PLE); Acculturation; Globalization and Culture; Interculturality; Education and Technology*

Introdução

É comumente aceite que uma língua transporta informação sobre a sociedade, a história, a economia e também os vários pensamentos construídos/desenvolvidos ao longo do tempo e por indivíduos distintos. Nosso entender, o ensino de uma língua estrangeira envolve não somente aspetos linguísticos, mas também socioculturais. Para além disso, as motivações e as finalidades do estudo devem ser refletidas dentro de sala de aula, sendo o papel do professor fundamental para a busca dessas respostas.

O ensino da cultura ao longo da aprendizagem dum língua, além de compreensão fundamental sobre a língua estrangeira, promove mudanças no próprio aluno na sua forma de ser, de estar, de interagir e de conviver com os outros. A língua, semanticamente, pode ser considerada uma ferramenta, mas a aprendizagem em si não. A aprendizagem consiste na sua natureza de processo e também, para o indivíduo, é uma construção do padrão de pensamento, desde a autoconsciência sobre a sua identidade e caracterização pessoal, até a uma identidade global, e também até a consciência reflexiva sobre a cultura estrangeira e de origem.

Tendo em conta os pressupostos teóricos do multiculturalismo, da interculturalidade e da transculturalidade, este projeto pretende levar a cabo uma investigação do ensino da cultura portuguesa. Através das perspetivas intercultural e etnolinguística, procuramos i) compreender as "visões do mundo" dos nativos portugueses, ou seja, entender melhor a identidade portuguesa, ii) criticar a linguagem usada pelos indivíduos portugueses e pelos média sociais no tratamento de assuntos ou tópicos interculturais entre a RPC e Portugal, iii) analisar como é que a linguagem é usada para expressar os conceitos ideológicos, culturais ou étnicos, e em fim, iv) estudar as experiências dos alunos chineses do curso da Língua Portuguesa entendendo o processo da interculturalidade e as estratégias potenciais quanto ao ensino.

O estudo tem em consideração o contexto atual em que o movimento da globalização está cada vez mais acelerado, motivado pelas crescentes emigrações de pessoas de um país para outro

de cultura diferente, por diversas razões. Tal como os alunos chineses de programas de intercâmbio para estrangeiro, que se deparam com um território onde se permitem outro nível de libertação de discursos e opiniões do indivíduo que tem a sua própria compreensão e interpretação da realidade do mundo e do ser humano. Os alunos devem negociar duas culturas, isto é, a cultura da origem e a cultura de acolhimento. Neste âmbito, de acordo com as minhas experiências pessoais e coletivas enquanto aluna da Língua Portuguesa quer em Macau quer em Portugal, nas aulas de português desenvolvem-se conteúdos culturais que se relacionam apenas com o país da língua-alvo, nomeadamente conteúdo de história, geografia, economia e sociedade, que pouca consideram os fenómenos interculturais enfrentados pelos alunos. Educar-lhes como olhar “culturas” é tanto importante como ensinar os conhecimentos culturais.

Considerando o rápido progresso do mundo digital, reforça-se a sua relevância quer no campo do ensino da língua e cultura, quer na produção dos materiais didáticos ricos e versáteis para uma aprendizagem rápida e atualizada, para assim manter os alunos informados sobre o que se passa no mundo. Desse sentido, explorar-se-á o valor dos fatores interculturais no ensino-aprendizagem das línguas, especialmente, nas suas funções efetuadas em comunicações e no desenvolvimento da competência comunicativa-intercultural dos alunos.

Por esses motivos, a investigação tem como base a teoria etnolinguística e de interculturalidade, enfatizando o ensino da cultura/intercultural através do canal digital. Assim, defendemos que a ligação entre a língua, o pensamento e a cultura deve ser mais intensificada na componente de ensino da língua e cultura estrangeira em todos os contextos sociais.

Pretende-se, neste âmbito, construir uma estrutura multidisciplinar nos diversos campos científicos, nomeadamente, de etnolinguística, de inovação, da digitalização, do ensino da língua e cultura estrangeira, que se vai traduzir em plano e recursos para o ensino; estes últimos, por sua vez, vão contribuir para o currículo do ensino da língua portuguesa.

Questões da investigação

Tendo em conta o contexto social cada vez mais dominado pela digitalização, pretendemos explorar materiais e ferramentas digitais para colmatar faltas existentes no presente ensino presencial e, contribuir na melhoria dos materiais didáticos e da pedagogia do ensino de línguas estrangeiras, em contextos em que estes se encontram desatualizados e não aprofundados.

Recentemente, além das plataformas digitais com fins lucrativos, que se desenvolvem cada vez mais no mercado da educação, na RPC, a rede social, a aplicação chamada Wechat, tem sido explorada e desenvolvido para ter mais funções, um dos quais consiste em aulas e recursos educacionais. Além das plataformas, tencionamos descobrir mais formas do uso dos recursos digitais para o ensino e aprendizagem das línguas. Conhecemos também muitas pessoas que aprendem o Inglês através de filmes, canções, portais de vários jornais, vídeos em YouTube, entre as outras formas. Esse exemplo mostra que vivemos numa época que se destaca pela existência, utilização e inovação das novas tecnologias. É, por isso, que se salienta aqui as competências tecnológicas no ensino-aprendizagem das línguas, especialmente, línguas estrangeiras porque a imersão derivada do contexto nativo de língua não é uma experiência de que todos os aprendentes podem beneficiar. Para além do que tem sido indicado, pelas ferramentas digitais, podem-se recriar abundantes materiais auxiliares e plataforma interativo entre o docente e o aluno.

Tendo em conta o facto de que muitas organizações responsáveis pela promoção e divulgação da língua e cultura portuguesa ainda não oferecem programas culturais digitais para o

uso externo, apresentam-se as seguintes questões: como é que a cultura é concebida no âmbito de ensino e aprendizagem da língua estrangeira? como manter, promover e ensinar a cultura numa forma criativa, tendo em consideração o contexto atual que é digital?

Portanto, realça-se a importância da criação de um programa intercultural para contribuir no ensino da língua e cultura portuguesa, através de uso de ferramentas tecnológicas, inspiradas pelas experiências de divulgação e promoção de atividades culturais por instituições. É fundamental realçar que as organizações culturais têm as suas estratégias para conquistar e atrair o público a participar nas atividades culturais. Também têm os seus programas bem organizados e atividades culturais que se desenrolam em diversos espaços. Sentimos que essas estratégias podem ser adaptadas em programas curriculares sobre cultura, em formato digital, no processo de ensino e aprendizagem, como elementos motivacionais do ensino da língua, por isso elaborámos as seguintes perguntas para orientar o nosso trabalho:

1. Qual é a importância da educação cultural/intercultural no contexto de ensino da língua portuguesa como língua estrangeira?
2. Quais são os estudos que relatam as melhores práticas sobre as abordagens em educação cultural/intercultural de alunos da língua estrangeira?
3. Como é que um “currículo oculto” (inter-)cultural pode ser usado no ensino do Português como Língua Estrangeira?
4. Quais são os impactos da cultura/intercultural na vida dos aprendentes chineses no contexto nativo da Língua Portuguesa denunciando a conexão entre a aculturação, o contexto e o aprendente?
5. Quais inovações podem ser feitas na educação intercultural no ensino da língua e cultura estrangeira na era digital?

Objetivos

Este projeto, além de estudar o contexto atual do país de Portugal, vai configurar as suas imagens, entendendo a sua relevância ao nível internacional, principalmente através do estudo das cooperações entre a RPC e Portugal nas diversas áreas, tais como o Primeiro Fórum Literário Portugal-China (dia sete de junho de 2016, Lisboa), a Festa do Cinema Português na China (outubro de 2016 em Beijing e Changsha, China) e a Festa do Cinema Chinês em Portugal (setembro de 2016, Lisboa), enfatizando também o valor cultural, procurando compreender e desenvolver atividades de promoção, divulgação, apoio e articulação com escolas, comunidades, educativas, entidades públicas e privadas, ou agentes culturais das áreas da língua e cultura portuguesas, ou seja, procura estudar o conhecimento cultural sobre país alvo e compreender os meios para que essa cultura seja divulgada numa forma significativa ao público estrangeiro. Por esta razão, procura compreender, de maneira profunda e ampla, as atividades e os potenciais temas para divulgação cultural e educação da língua e cultura, conforme espelham estes objetivos:

1. Perceber as relações entre o público-alvo do curso da língua e cultura portuguesa e a cultura portuguesa, e entre as ideias de visualidade e de visibilidade as quais se existem uma passagem da percepção à receção;
2. Encontrar as medidas de estabelecer a ponte entre a aprendizagem e a atenção para os alunos além de adquirir formação terão capacidades reflexiva e consciente para explorar significações e imaginários em suas experiências intercultural e social.

3. Destacar a importância da componente cultural e intercultural e a abordagem comunicativa-intercultural no ensino de LE, tentando encontrar um modelo inovador, com base no método de imersão digital;
4. Analisar os novos modelos (práticas ou técnicas) baseados na abordagem comunicativa-intercultural, tal como a metacomunicação (Schröder, 2017) que explora o entendimento mútuo entre dois grupos culturais diferentes;
5. Descobrir as estratégias interculturais no ensino do Português como língua estrangeira e desenhar uma linha de palavras-chave/ tópicos entre a cultura alva e a cultura da origem, através do estudo analítico das comunicações discursivas realizadas entre os alunos chineses de intercâmbio e os portugueses em Lisboa.

Em suma, entendemos nós, que estes objetivos levar-nos-ão, partindo-se da relação entre a linguagem, o pensamento (as visões do mundo e os conceitos culturais) e o aprendente de uma língua estrangeira, compreender a aculturação, ou seja, capacidade intercultural, o contexto e a autoestima do aprendente. O estudo do projeto conceberá o ensino da interculturalidade direcionado à aprendizagem da Língua Portuguesa, inserido no contexto atual com impacto cultural globalizado e criativo, através de uso das novas tecnologias (aplicativos, plataformas digitais, etc.).

A interculturalidade no ensino da língua portuguesa como língua estrangeira

Sobre o ensino-aprendizagem da língua estrangeira no século XXI, ressalta-se a importância de cultivar a competência comunicativa-intercultural dos talentos. O entendimento e a comparação sobre diferentes culturas, por um lado, ajudam os alunos a comunicar e a dialogar efetivamente com pessoas de culturas e línguas distintas, por outro lado, estimula a observar, a valorizar e a apreciar a cultura da sua origem, sobretudo, no sentido de compreender e aceitar a diversidade e diferenças culturais para que os talentos cresçam e tenham uma visão mundial e compreensiva.

Matos (2008, p. 391) menciona a ligação íntima entre a aquisição duma nova língua e a acedência à uma nova cultura, com evidências construídas pelos conjuntos estudos que se convergem durante as últimas décadas, da linguística, da sociolinguística, da pragmática, da psicologia e da antropologia. Isto, de certo modo, corresponde ao conceito da área de Linguística Aplicada, a qual é muito interdisciplinar, que foca o estudo das soluções dos problemas na vida real relativas à língua (Baofu, 2009, p. 7).

O estudo de Underhill (2012, p. x) explora uma medida de como o significado de língua é influenciado politicamente e culturalmente e como os conceitos culturais de “truth, love, hate, and war” são compreendidos em diferentes línguas. Relata sobre a definição da etnolinguística que “é o estudo do caminho que as visões do mundo constroem enquadramentos complexo e flexível dentro do que nós pensamos e sentimos ... é o estudo relacionado com a cultura e a etnia”. Aprender uma língua nunca se limita em aprendizagem das regras gramaticais, mas se abrange o processo da compreensão dos conteúdos transmitidos por cada palavra e de forma de expressão, para fim de que nos ajude a navegar num mundo novo compreendendo e interagindo com visões e culturas diferentes. A língua, sendo uma parte integrada da cultura em qualquer frase cultural (Johnson, 2009, p. 427), relata a sua história, mostrando a atualidade e dando um olhar para o futuro.

A interculturalidade é a comunicação entre duas culturas e dois contextos ideológicos que procura a compreensão e a troca mútua para enriquecer o poder da própria cultura e o poder de

purificação, inclusão e progressão. A comunicação intercultural não é construída somente pelas componentes gramaticais ou estruturas linguísticas, mas também pelos sentidos e pelas emoções.

Ao pesquisar a natureza da aprendizagem de línguas, Humboldt (1767-1835) concebe a teoria da relação entre língua, cultura e pensamento, afirmando que línguas diferentes são modos diferentes de manifestação de espírito nacional. Novas línguas oferecem-nos diferentes olhares do mundo, diferentes respostas e mais possibilidades para a nossa vida. Baseando-se nas teorias de Humboldt, Underhill (2009) salienta que existe uma ligação profunda entre a linguagem e a visão do mundo/a mundividência.

A comunicação intercultural é considerada como “situação comunicativa mais arriscada” (Mustajoki, 2017, p. 55) porque não há instrução prévia para nos suportar no processo do entendimento ao outrem quando a irritação sentimental ou choque cultural surge. No entanto, a situação vai tornar-se diferente dependente na duração do tempo que o indivíduo-alótone reside no país do acolhimento e na intensidade das trocas e experiências interculturais que o indivíduo recebe.

Em termos das relações entre a língua e o grupo dominante e o grupo minoritário chegado à sociedade acolhedora, manifesta um desequilíbrio entre si, constituindo desvantagem do grupo alótone com dificuldade da entrada e inserção no mercado e a sociedade local, por falta da alta proficiência em língua autótone e por ter sotaque obvio causado o manifesto das suas origens, comparando com vantagem dos falantes bilingue ou plurilingue que recebem facilmente admiração e convite do grupo autótone, segundo Cabral (2000, pp. 25-26). A autora refere ainda que essa atitude diferenciada tem relação com o estatuto das línguas atribuído e manipulado pela sociedade e a hierarquização social em termos de as camadas profissional e económica a que o falante pertence.

O processo da interculturalidade em que o indivíduo se envolve nunca seria fácil descrever, mas complicado na sua natureza com vários elementos envolvidos, quer pessoal ou coletivo, quer cultural ou social. No entanto, através da Teoria Sociocultural e Teoria de habitus, field and capital, consegue-se levantar o véu para descobrir a sua natureza.

A Teoria Sociocultural (Sociocultural Theory) argumenta um enquadramento em que os artefactos existentes, simbólico ou cultural, reproduzindo sempre os novos, para moderar atividades do indivíduo que têm lugar em espaços interativos com os familiares e os pares grupais e em contextos social e cultural, tais como em escola, assim como em lugar de trabalho, segundo Lantolf, Thorne, & Poehner (2015, p207). O processo de mediação constitui a consciência individual, que serve uma ferramenta voluntariada de controlo, dinamizar ações humanas e controlar também os comportamentos deles.

Baseado em teoria de Bourdieu de “habitus, field and capital”, MacArthur, Jacob, Pound, Hickman, e Campbell (2017) referem que o comportamento do indivíduo é formado através de dois processos, um de internalização de práticas que são amplamente aceites pela sociedade ou pelos grupos sociais de que o indivíduo pertence ou quer interagir, e outro da externalização das normas que são moderadas pela própria cultura e percepções sobre as normas socioculturais da cultura recetora. No processo das formações, as normas culturais do contexto social desempenham um papel predominante. Sobretudo, analisando o processo da interculturalidade, no nível comportamental, as interações interculturais do indivíduo-alótone baseiam-se em vários elementos, nomeadamente, o contexto ambiental e social (as normas culturais do país acolhedor), a

Inter/subjetividade do indivíduo (a moderação pela interpretação intercultural e o grupo de pertença, ou seja, os pares selecionados pelo indivíduo).

Língua, cultura, pares, ambiente encontram-se intimamente ligadas e reforçadas em contexto de interculturalidade dos estudantes deslocados, nomeadamente, os alunos chineses de LP em Portugal. Ressaltam-se a influência da interculturalidade no contexto social em que se envolve o ensino-aprendizagem da língua estrangeira e no contexto global em que os elementos políticos, económicos e sociais afetam a maneira de ser e a forma de olhar dos indivíduos, questionando a relevância da intervenção da pedagogia intercultural no currículo de língua estrangeira, para criar condições de desenvolvimento da aquisição de uma língua segunda ou estrangeira para estudantes chineses, por exemplo, através de engajamento ativa em contexto institucional.

Para o avanço significativo no reconhecimento da língua e cultura portuguesa na China, é importante investir na divulgação da cultura do mundo lusófono através de atividades estratégicas de promoção cultural e de ensino-aprendizagem. Neste sentido, pretendemos analisar as organizações culturais sem fins lucrativos, para conhecer os mecanismos usados no ensino da cultura dentro ou fora de sala de aula, uma vez que os conteúdos culturais utilizados pelas organizações são recursos valiosos para estabelecer uma visão geral sobre a cultura do país-alvo. O processo de ensino-aprendizagem poderia usufruir desses mecanismos para criar um sistema de aprendizagem com a integração de conteúdos interculturais no currículo da Língua Portuguesa como língua estrangeira para os chineses, assim como um programa de intervenção com objetivo de efetuar a atualização e adaptação às necessidades do aluno perante a sociedade e o mercado internacional/multinacional.

A contextualização internacional com demanda da capacidade intercultural

Ao responder a chamada global para salientar o papel relevante de Cultura no desenvolvimento cooperativo e inter/multinacional no lado oriental, a República Popular da China (RPC), que carrega uma posição cada vez mais importante no desenvolvimento mundial no qual se assume uma grande responsabilidade, tem desenrolado uma iniciativa Uma Cinturão e Uma Rota (Belt and Road), levantado pelo presidente chinês Xi Jinping, como uma estratégia do desenvolvimento focado na conectividade e na cooperação com os países eurásianos. De tal modo, além dos outros países, gerou também o grande impacto no contexto cooperativo entre a RPC e os países de Língua Portuguesa. No caso de Portugal, tem-se intensificado a cooperação com a RPC no âmbito da iniciativa de Cinturão e Rota.

A relevância da competência de comunicação intercultural ou multicultural tem sido mencionada e reforçada como o objetivo de promover o conforto emocional dos cidadãos, a compreensão e a tolerância das diferenças culturais.

O reitor HU Zhengrong da Universidade de Comunicação da China (UCC), no IV Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China titulado em “Da Ásia para o Mundo: Ensinar Português em Tempo de Globalização”, destacou no seu discurso, a formação dos talentos para dominar e aplicar línguas como o Português, com intuito de desenvolver competências dos alunos de ampla visão internacional e de participação num mercado competitivo e cooperativo no âmbito global no contexto da iniciativa de Cinturão e Rota (Sílviajing, 2017) . Hu reforçou, também, a necessidade de formar quadros mais capazes de interagir em diferentes línguas para promover o intercâmbio cultural no contexto recente (Carvalho & Lu, 2017).

A necessidade da formação dos talentos com competência intercultural para abastecer e conectar a política chinesa Uma Cinturão e Uma Faixa (Wang, 2017), também, foi levantada na periódica representativa chinesa, nomeadamente, Chinese Academy of Social Science (CASS). De acordo como o autor chinês, os talentos com alta proficiência de capacidade de tradução são geralmente mais procurados por causa da conceção resistente sobre o papel de língua estrangeira como a técnica comunicativa. No entanto, o autor menciona que o domínio e a compreensão boa sobre a cultura e história tradicional chinesa e da língua-alvo são fundamentais para a educação das línguas estrangeiras e para a satisfação das necessidades atuais e futuras do País.

Portanto, surgiram-se novos objetivos da educação da Língua Portuguesa para alunos chineses no contexto social em que as relações bilaterais (multilaterais) entre a China e Portugal (o mundo português) são cada vez mais fortes e perspetivam futuras cooperações na área da cultura. A intervenção intercultural no ensino de língua visa a educar os alunos a ter uma visão e uma atitude aberta, a personalidade modesta e investigadora, e também a capacidade de aceitação e adaptação sobre as diferenças, dito em chinês “求同存异”, ou seja, “buscando a similaridade, mas mantendo a diferença”.

O currículo oculto da Interculturalidade

Os materiais didáticos é tudo o que é utilizado pelo educador e pelo aprendiz para o ensino-aprendizagem da língua. Esses materiais assumem diferentes formatos, tais como, textos escritos, conteúdos das redes sociais, conteúdo oral e audiovisual, entre as outras coisas (Tomlinson, 2011). Os materiais, como recurso escolar, são essenciais para a orientação das atividades de ensino-aprendizagem (Harsono, 2007). Os manuais são parte essencial dos materiais didáticos e são utilizados pelos professores como base de ensino. Nesses manuais didáticos, existem conteúdos culturais que consistem num conjunto de elementos sociais e culturais que caracterizam, normalmente, os materiais retratam o conhecimento implícito, que é facilmente ignorado pelo público comum. Entretanto, esses conteúdos culturais nunca cumprem uma caracterização neutra (Hurst, 2008). Os conteúdos culturais, considerados como “hidden curriculum”, existem dentro de qualquer programa educativo e constituem atitudes, ideias, crenças ou valores com interpretações diferentes, a nível individual, igualitário e universal, de acordo com o relato de Hurst (2008, p. 1) com base em teorias de Cunningsworth (1995) e Dynnet et al (1986). Margolis e Romero (1998, p. 1) confirmam o conceito de “Hidden curriculum” no curriculum escolar de Sociologia, e procuram formas de “eliminar o véu para ver as coisas escondidas”.

O modo de tratamento desse “hidden curriculum”, designadamente conteúdos culturais/interculturais, na aula de LE, seria visto como “a transmissão das informações sobre pessoas do país alvo e sobre as suas atitudes gerais e visões do mundo” (Kramsch, 1993, p. 205 in Hurst, 2008), ou seria considerado como uma tarefa difícil por causa das grandes diferenças culturais existentes nos países de que os alunos são oriundos. Hurst (2008, p. 2) considera que a definição da cultura toma dimensões de estereótipos e equívocos associados ao tema da “Cultura” e ao contexto intercultural/multicultural presente nas aulas. A sua reflexão baseada em teoria de Pennycook (1994, p. 34 in Hurst, 2008, p. 2) usa a língua estrangeira e o seu relacionamento com as culturas dos alunos e com o resto mundo enquanto um método útil no tratamento dos conteúdos culturais na aula de LE.

A educação inovadora e digitalizada

A educação é uma área onde coabitam diferentes culturas, controladas por várias tecnologias que disponibilizam o acesso às informações através de diferentes mecanismos de

transmissão. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação reduz a distância entre habitantes no mundo, fomentando a diversidade cultural e possibilitando contatos interpessoais e interculturais.

Para facilitar os alunos que morram distante dos países da Língua Portuguesa, pretendemos criar uma plataforma sociocultural de Língua Portuguesa em Wechat e/ou outros meios da comunicação social para quebrar as distâncias geográficas. Essa plataforma será, por conseguinte, reutilizada por diferentes organizações culturais como o Instituto Luís Camões ou outras entidades portuguesas.

Essa plataforma será atualizada todos os dias com um artigo e um tema relacionado com a cultura lusófona. Depois de acabarem de estudá-los, os alunos devem fazer a escolha das respostas oferecidas num conjunto de exercícios para testar a compreensão do conteúdo e fazer um comentário/resposta para expressar a própria opinião sobre os assuntos interculturais.

Com a expansão e o desenvolvimento das TIC foram criados vários aplicativos e plataformas para ensino-aprendizagem da língua, tais como, a plataforma Italki que consiste na marcação de encontros entre professores e alunos; as plataformas para que os viajantes aprendam a língua e a cultura do lugar, como por exemplo TalkTalkBnb e Couchsurfing; os aplicativos de inteligência, como Google translation, the Pilot of INDIEGOGO, etc. ensino da cultura, que só os professores podem fazer. Paulo Freire (2011) diz, neste contexto, que 'Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender'. A educação de uma língua não materna não consiste apenas em ensinar o uso da língua, mas também deve abrir possibilidades de explorar novos horizontes, ou seja, aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e com os outros e a ser (UNESCO).

Para o ensino da cultura portuguesa, escolhe-se quatro polos geográficos para aprofundar a compreensão da cultura lusófona: Portugal na Europa, Brasil no continente americano, Cabo-verde na África e Macau na Ásia. Nestes lugares, serão estudados os sites representativos de cada país para construir a base do conteúdo para ensino-aprendizagem, por exemplo, para Portugal, os sites representativos são do MaisFCSH e do Instituto de Camões. Desta forma, constroem-se programas culturais (que vão ser criados durante a investigação) para complementar o currículo da língua portuguesa. Os conteúdos dos programas vão ser mostrados numa página de wechat criada especificamente para a divulgação e educação da cultura. Os resultados do número das visitas e os seus comentários vão ser analisados para verificar o efeito dos programas culturais e os tópicos mais que atraem mais os estudantes a visitar. Nisto, deve-se ter alguns estudantes interessados num tema literário, social, musical ou político, etc. Cada país tem o seu símbolo que consiste em elementos e ícones através dos quais poderíamos compreender a identidade cultural. Os programas culturais oferecem um panorama cultural aos alunos, tentando recuperar a falta da imersão cultural por causa da distância geográfica, ensinando uma nova leitura sobre a cultura lusófona de forma mais completa, difundindo a cultura dos países lusófonos e evitando estereótipos/preconceitos que são provavelmente existentes, estimulando os alunos a criticá-los e a refletir sobre eles.

Com aplicação do conceito da abordagem intercultural e comunicativa numa plataforma digital e educativo, a amostra curricular intercultural será destinada aos alunos da Língua Portuguesa de forma *e-learning*. Educar como usar a tecnologia para suportar atividades de ensino e de estudo, é indispensável, de atualmente, para o educador e para o aluno. A literacia da tecnologia, ajuda-nos a saber onde e como podemos adquirir o conhecimento que pretendemos ou

queremos. Isso está ligado à antiga filosofia chinesa “授人以鱼，不如授人以渔” (em tradução inglesa “give me a fish and I will eat today. Teach me to fish and I will eat for a lifetime”). Isto é, o ensino em sala de aula não é suficiente para lecionar todo o conhecimento e o professor não consegue dar atenção a todos os alunos em sala de aula. Neste sentido, o ensino com as novas tecnologias poderá ser a melhor estratégia para o sucesso de todos os alunos e para um melhor ambiente educativo. Procura-se, também, um caminho futuro para a divulgação e educação da língua e cultura estrangeira adaptada ao desenvolvimento da tecnologia e ao conceito atual da educação e tecnologia, através de uma plataforma digital e interativa com recursos humanos e recursos das informações culturais de forma a manter a atualidade e a adaptação às realidades sociais e também às necessidades dos alunos da língua estrangeira, no caso específico da Língua Portuguesa na China.

Metodologia

O estudo de caso desta investigação versa sobre um grupo de alunos universitários chineses, na faixa etária entre 20 a 30 anos. Estes alunos participam no programa de intercâmbio do curso de PLE, com o objetivo de viver no contexto da cultura segunda/estrangeira, nomeadamente, a cultura portuguesa.

Defende-se a diferença entre a outra/nova cultura conceitualizada e a experimentada e explora-se em que medida os alunos universitários do PLE em Lisboa envolvam-se num processo de aculturação, e como a capacidade intercultural pode influenciar a autoestima dos alunos em comunicação com os falantes portugueses.

O estudo será desenhado com objetivo de se dar resposta às questões já mencionadas. Para além disso, terá em consideração a hipótese de que com os futuros resultados seja possível pôr as experiências reais em contexto de sala de aula, por um lado, para mostrar várias possibilidades relativas a práticas pedagógicas em sala de aula e, por outro lado, para criar laços entre as semelhanças e as diferenças da cultura de acolhimento e da cultura original, apreciando ambas as culturas.

Defende-se a diferença entre a outra/nova cultura conceitualizada e a experimentada e explora-se em que medida os alunos universitários do PLE em Lisboa envolvam-se num processo de aculturação, e como a capacidade intercultural pode influenciar a autoestima dos alunos em comunicação com os falantes portugueses.

Referências bibliográficas:

- Cabral, A. (2000). *Entre a multiculturalidade e a interculturalidade: Portugueses em França*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Carvalho, A., & Lu, R. (2017, 07 10). Beijing recebe IV Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China. *Diário do Povo Online*. Retrieved from <http://portuguese.people.com.cn/n3/2017/0710/c309806-9239561.html>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Harsono, Y. M. (2007). *Developing learning materials for specific purposes*. TEFLIN.

- Humboldt, W. (1999). *On language: On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge University Press.
- Hurst, N. (2014). *The representation of culture in portuguese-produced English language teaching coursebooks (1981-2006)*. doi:10.13140/RG.2.2.17193.39526
- Hurst, N. R. (2008). *The hidden curriculum: Issues and angst about cultural content in ELT materials*. Porto: Universidade do Porto.
- Johnson, J. B. (2009). A clear case of linguistic acculturation. *American Anthropologist*, 427-434.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. Van Patten, & J. Williams, *Theories in second language acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.
- Margolis, E., & Romero, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative": The functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. *Harvard Educational Review*, 1-33.
- Matos, S. (2008). A cultura pela língua: Algumas reflexões sobre pragmática (inter) cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna (pp. 391-406). FLUP Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- MacArthur, G. J., Jacob, N., Pound, P., Hickman, M., & Campbell, R. (2017). Among friends: A qualitative exploration of the role of peers in young people's alcohol use using Bourdieu's concepts of habitus, field and capital. *Sociology of Health & Illness*, 39(1), 30-46.
- Mustajoki, A. (2017). Why is miscommunication more common in everyday life than in lingua franca conversation?. In I. Kecskes, & S. Assimakopoulos, *Current issues in intercultural pragmatics* (pp. 55-56). John Benjamins Publishing Company.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Pearson.
- Schröder, U. (2017). The interactive (self-)reflexive construction of cultural-related key words. In I. Kecskes, & S. Assimakopoulos, *Current issues in intercultural pragmatics* (p. 181). John Benjamins Publishing Company.
- Sílviajing. (2017, 07 10). *Fórum internacional de Língua Portuguesa reúne especialistas em Beijing*. CRI online. Retrieved from <http://portuguese.cri.cn/1721/2017/07/10/268s234126.htm>
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Underhill, J. W. (2009). Humboldt, *Worldview a language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Underhill, J. W. (2012). *Ethnolinguistics and cultural concepts: Truth, Love, Hate and War*. Cambridge University Press.
- Wang, q. (2017, janeiro 11). 对接国家‘一带一路’战略需求 培养跨文化交际人才 (tradução: Conexão à necessidade da construção da política do país "Uma cinturão e Uma rota": formar os talentos interculturais). *中国社会科学报 Chinese Academy of Social Science*.

O que fazem com as TIC as lideranças da escola pública portuguesa?

José Rui Santos

Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta de Portugal

rsantos@lead.uab.pt

Resumo

No final desta segunda década do século XXI, mais do que questionar a entrada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola, questiona-se como deve a escola fazer a sua apropriação e utilização. E, é neste domínio que as lideranças da escola assumem um papel especialmente preponderante porquanto é na, e da, forma como lidam com as TIC, a importância que lhes atribuem e o impulso e orientação que dão à sua utilização, que depende o modo como a escola delas se apropria e usa com vista a delas tirar o melhor partido. Este artigo provém de um estudo de caso múltiplo, no ensino não superior, com metodologia de natureza mista, predominantemente qualitativa e descritiva, no qual se pretendeu conhecer o tipo de apropriação e utilização que fazem das TIC as lideranças da escola pública portuguesa. Na recolha de dados foram utilizados, como fontes principais, o questionário misto e a entrevista semiestruturada, tendo-se, ainda, recorrido à análise documental de documentos institucionais dos casos de estudo. A análise e interpretação dos dados extraídos nestes documentos foi realizada através da técnica de análise documental. A análise e interpretação dos dados colhidos nos questionários (análise estatística) foi efetuada com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e a análise e interpretação dos dados das entrevistas através da técnica da análise de conteúdo. Do estudo sobressaem duas conclusões que, sendo internas dos casos de estudo, se podem, porém, observar na generalidade das escolas não agrupadas/agrupamentos de escolas do país: o nível de apropriação e exploração das potencialidades das TIC depende muito mais da ação das lideranças do que de imposições políticas, ou de políticas educativas, e da pressão para o seu uso exercida pelas comunidades educativas locais; as ferramentas tecnológicas e digitais existem e são cada vez mais acessíveis e intuitivas, utilizá-las e delas tirar o melhor partido, depende, sobretudo, de as lideranças escolares serem, ou não, lideranças tecnológicas.

Palavras-chave: TIC; escola; diretor; lideranças; professores

Abstract

At the end of this second decade of the 21st century, more than questioning the entry of information and communication technologies (ICTs) in schools, we question how should schools appropriate and use them. Within this scope school leaderships play an especially relevant role, since the way the school appropriates and takes better advantage of them strongly depends on the way leaderships deal with ICTs, the

importance they give to them and the boost and guidance they provide for their use. This article derives from a multiple case study, in the non-higher education, with mixed, mainly qualitative and descriptive, methodology, aiming at studying what is the type of appropriation of ICTs by Portuguese public-school leaderships. The main sources for data collection were mixed questionnaires and semi-structured interviews, and, also, documentary analysis of institutional documents of the study cases. The analysis and interpretation of the data extracted from these documents were carried out through documentary analysis techniques. The analysis and interpretation of the data collected with the questionnaires (statistical analysis) was carried out with the software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), and the analysis and interpretation of the interviews' data through the content analysis technique. Two conclusions stand out from the study, which even if they might be internal to the study cases, they may be observed in the majority of the non-grouped schools/school groups in Portugal: the level of appropriation and exploitation of the ICTs potential depends much more on the action of leaderships than on political impositions, or education policies, and the pressure for their use exercised by local education communities; technological and digital tools exist and are ever more accessible and user-friendly, using them and taking the best advantage out of them depends, mainly, from whether or not the school leaderships are technological leaderships.

Keywords: ITCs: school; director; leaderships; teachers

As TIC na escola pública portuguesa

Apesar de atormentada por políticas educativas que sucessivos governos, apostados na sua modernização tecnológica, têm vindo a promover desde os tempos do, já longínquo, Projeto MINERVA¹, a escola pública portuguesa tem persistido numa espécie de contrapoder que lhe tem permitido manter acesa a resistência à plena integração das tecnologias digitais no seu seio.

As causas dessa resistência são múltiplas e de vária índole e ainda que algumas delas se possam apontar como sendo comuns à maioria das escolas, como, e. g., a deficiente ou mesmo inexistente preparação/formação dos professores na área das TIC, motivo consensualmente apontado, durante anos, como sendo o principal obstáculo à sua utilização nas escolas portuguesas (Ponte, 2002; Paiva, 2002, 2007; Costa, 2004, 2007, 2008; Amante, 2007; Peralta & Costa, 2007; Santos, 2010, 2012, 2013; Santos & Gaspar, 2014), são, sobretudo, causas internas de cada escola e portanto é nas escolas que devem ser procuradas (Costa, 2004) e resolvidas.

Seja, porém, qual for a causa apontada como sendo o principal esteio da resistência que os professores vão mantendo à utilização das tecnologias digitais na escola, sobretudo, na sala de aula para o ensino e a aprendizagem, a verdade é que essa utilização depende sempre, em última instância, da sua vontade e motivação e da forma como as lideranças das escolas onde exercem a sua profissão, lidam com as tecnologias digitais, a importância que lhes atribuem e o impulso e orientação que dão à sua utilização (Santos, 2018). Recorde-se, a propósito da importância que essa vontade e motivação dos professores tem no uso das tecnologias digitais na escola, a

¹ Criado através do Despacho n.º 206/ME/85, de 15 de novembro, o Projeto MINERVA (1985-1994) – MINERVA é o acrónimo de Meios Informáticos no Ensino, Racionalização, Valorização, Actualização – teve como objetivo promover a introdução das tecnologias da informação no ensino não superior em Portugal.

ineficácia do “Sistema de formação e de certificação em competências TIC”, criado em 2009 pela Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho. Este diploma, que veio impor à formação dos professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação um carácter de obrigatoriedade, acabaria por não produzir qualquer efeito significativo quer na relação que, à data, os professores tinham com as tecnologias digitais, quer no aumento do número de professores utilizadores dessas tecnologias em contexto escolar.

Hoje, decorridas quase quatro décadas desde as primeiras tentativas de integração das TIC na escola pública, uma boa parte dos professores continua a manter, embora quase sempre (mal) dissimulada (Santos, 2013), uma espécie de fobia às tecnologias digitais, no entanto, já nenhum diretor escolar terá coragem de se manter, e de manter a sua escola, totalmente afastado das TIC e de prescindir das suas potencialidades, pelo menos, nos domínios da administração e burocrático.

Este artigo nasce da análise e interpretação de alguns dos resultados de um estudo de caso múltiplo, no ensino não superior, com metodologia de natureza mista, predominantemente qualitativa e descritiva, no qual se pretendeu conhecer a resposta à questão: Que tipo de apropriação das TIC fazem as lideranças da escola pública em Portugal?

A importância das lideranças na integração e utilização das TIC em contexto escolar

São muitos os autores, e. g., Yuen, Law e Wong (2003), Tearle (2003), Younie (2006), Costa (2008), Wong e Li (2008) e Piedade e Pedro (2012, 2014), para quem as lideranças de topo (diretores escolares) assumem um papel relevante e imprescindível na integração e utilização das TIC nas escolas. Alguns deles, e. g., Ertmer et al. (2002), Gibson (2002), Anderson e Dexter (2005), Visscher, Wild e Fung (2010), Papa (2011), Cakir (2012) e Chang (2011), falam mesmo na importância de uma liderança tecnológica¹. Liderança tecnológica que acontece quando o diretor escolar é um líder tecnológico. Ser líder tecnológico que

implica responsabilidades, tais como atuar como modelo, incentivar e orientar e compartilhar conhecimento e informação. Por outras palavras, não só os líderes tecnológicos devem ter atitudes positivas para com a tecnologia, como também se espera que sejam altamente proficientes a usar essa mesma tecnologia.² (Ertmer et al., 2002, p. 279)

A título meramente académico trazemos à liça dois testemunhos que atestam a importância das lideranças tecnológicas no ensino não superior: (i) Anderson e Dexter (2005), através de questionários dirigidos a mais de 800 escolas nos Estados Unidos, concluíram que se a infraestrutura tecnológica é importante para que o uso das TIC seja integrado, de um modo pleno, nas escolas, uma liderança tecnológica é ainda mais importante; (ii) num estudo realizado a partir de um questionário dirigido a 1000 professores selecionados em escolas elementares da Tailândia,

¹ Anderson e Dexter (2005) apresentam três indicadores que permitem avaliar a existência de uma liderança tecnológica: (i) o uso da Internet, representado através do uso que estudantes e professores fazem do email e da Web; (ii) integração tecnológica, representada pelo número de professores que usam as tecnologias nas diferentes atividades; (iii) o uso que os alunos fazem das ferramentas, representado através do uso que os alunos fazem do computador na realização dos seus trabalhos académicos.

² Tradução livre do autor. No original: “*that being a technology leader should entail responsibilities such as acting as a role model, providing encouragement and direction and sharing knowledge and information. In other words, not only are technology leaders expected to have positive attitudes towards technology, they are also expected to be highly proficient in using technology.*”

Chang (2012) concluiu que uma liderança tecnológica tem efeitos na literacia tecnológica dos professores e na eficácia do ensino.

Metodologia e desenho de investigação

Centrada na natureza e diversidade das tecnologias de informação e comunicação disponíveis nas escolas públicas portuguesas e no modo como elas são utilizadas pelas lideranças no exercício das suas funções, a investigação de onde provém o presente artigo teve uma metodologia mista, predominantemente qualitativa e descritiva, simultaneamente indutiva e dedutiva (Van der Maren, 1987).

A estratégia investigativa foi a de um estudo de caso múltiplo (Yin, 1994; Stake, 2009), tendo-se desenvolvido em dois agrupamentos de escolas localizados em diferentes regiões de Portugal continental, sendo cada um deles considerado um caso e estudado tendo como referência um enquadramento teórico e objetivos de investigação comuns.

Os instrumentos de recolha de dados

Na recolha de dados foram utilizados, como fontes principais, o inquérito por questionário e por entrevista, tendo-se recorrido, ainda, à análise documental (Bardin, 2011) de documentos chancelados pelos órgãos de gestão administrativa e pedagógica dos casos de estudo ou pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, i. e., de “documentos institucionais” (Moreira, 2007, p. 154).

Uma vez que se pretendia obter informação qualitativa para contextualizar e complementar informação quantitativa, o questionário aplicado foi, de acordo com a tipologia de Hill & Hill (2008), do tipo misto. Ou seja, dele faziam parte perguntas cujas respostas eram construídas e escritas pelo próprio respondente – perguntas abertas – e perguntas nas quais o respondente tinha que escolher entre um conjunto de opções de resposta alternativas fornecidas pelo autor do questionário – perguntas fechadas. Perguntas fechadas para as quais, na maioria, se optou pela utilização de uma escala de Likert de cinco níveis.

No que respeita à natureza das perguntas procurou-se o equilíbrio entre perguntas gerais e perguntas específicas (Hill & Hill, 2008) e, igualmente, o equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas já que este equilíbrio permite um compromisso entre a objetividade dos comportamentos a estudar e o grau de detalhe e liberdade na sua abordagem (Ghiglione & Matalon, 1997).

O que realmente se pretendia saber, aliado ao tipo de diretividade a dar às questões a responder, determinou que as entrevistas tivessem uma estrutura flexível, i. e., que fossem do tipo “semi-estruturadas” (Quivy & Campenhoudt, 2003; Flick, 2004) ou “semi-directivas”, segundo a terminologia proposta, entre outros, por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) e Ghiglione e Matalon (1997).

Assim, as entrevistas tiveram um guião cuja função se justificava na necessidade de que todos os tópicos considerados cruciais fossem abordados. Contudo, apesar da existência de “uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais era imperativo receber uma informação por parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 192), a ordem como elas foram apresentadas foi flexível e livre (Ghiglione & Matalon, 1997; Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993), de modo a garantir, tanto quanto possível, que não condicionasse o discurso dos entrevistados, e que a entrevista se assemelhasse o mais possível a uma conversa informal entre entrevistador e entrevistado (Moser & Kalton, 1971).

Os casos de estudo

Os agrupamentos de escolas (casos) estudados, embora partilhando algumas características, nomeadamente no que se refere à organização em si, ao corpo normativo e legislativo que a rege e ao currículo prescrito, são portadores de uma singularidade que lhes advém desde logo da sua componente humana e do meio físico, social e económico onde se inserem, que os torna únicos. De resto, a sua localização geográfica, um dos agrupamentos (A1) é um pequeno agrupamento situado num concelho tipicamente rural do Centro/Sul, onde para além dele não existe qualquer outro estabelecimento de ensino público ou privado e o outro (A2), é um dos vários grandes agrupamentos situados num concelho urbano do Norte de Portugal, onde se multiplicam estabelecimentos de ensino tanto público como privado, o que muito contribui para essa singularidade.

Os participantes do estudo

Em ambos os agrupamentos foram inquiridos por questionário todos os docentes do quadro de agrupamento e contratados, incluindo os respetivos diretores. No agrupamento A1, dos 118 inquiridos, foram obtidas 96 respostas (81,4%). No agrupamento A2, dos 246 inquiridos, foram obtidas 117 respostas (47,6%).

No agrupamento A1 foram inquiridos por entrevista o diretor e a coordenadora do departamento ao qual pertencia o docente coordenador da equipa PTE¹. No agrupamento A2 foi entrevistado o diretor, a coordenadora do departamento a que pertence o docente coordenador da equipa PTE da escola sede e a coordenadora do departamento homólogo do agrupamento que com essa escola se agregou.

As técnicas de recolha de dados

A análise e interpretação dos excertos de texto de cada “documento secundário” (Bardin, 2011, p. 47), criado a partir de cada “documento primário (em bruto)” (Id., ibid.) consultado, foi realizada através da técnica de análise documental. A análise e interpretação dos dados colhidos nos questionários (análise estatística) foi efetuada com recurso ao software de organização e tratamento estatístico de dados Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão IBM SPSS Statistics 24. A análise e interpretação dos dados das entrevistas foi efetuada através da análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 2011).

Análise e interpretação dos resultados

A primeira nota de destaque que se retira da análise e interpretação dos (principais) resultados do estudo prende-se com o facto de todos os respondentes (100%), em ambos os casos de estudo, afirmarem utilizar as TIC em contexto escolar. Já quando restringido o contexto ao interior da sala de aula para o ensino e a aprendizagem, no agrupamento A1 todos os respondentes (100%) afirmam utilizar as TIC, mas o mesmo não acontece no agrupamento A2, em que quatro dos respondentes (3,4%) afirmam não utilizar as TIC. Curioso será confrontar estes dados com a percentagem daqueles que afirmam ainda haver resistência dos professores à introdução das TIC na escola: assim pensam 9,4% dos professores no agrupamento A1 e 19,7% no agrupamento A2.

¹ Programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, cuja ambição, lê-se no preâmbulo do diploma que o cria, passava por “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010”.

E, se levarmos as TIC para dentro da sala de aula os números são ainda mais expressivos: 14,6% no agrupamento A1 e 23,9% no agrupamento A2.

Que leitura fazer destes números? À partida somos levados a pensar que às questões sobre a utilização ou não das TIC em contexto escolar e em sala de aula para o ensino e a aprendizagem, alguns inquiridos poderão ter respondido de acordo com aquilo que Moreira (2007) designa por “desejabilidade social das respostas” (p. 231), i. e., alguns inquiridos poderão ter respondido de acordo com o que deles se espera e não em função da sua realidade. A reter será que a resistência à integração e utilização das TIC na escola é ainda uma realidade nas escolas dos casos de estudo.

Importância dada à utilização das TIC

A importância dada à utilização das TIC quer em contexto escolar em sentido lato, quer num contexto mais específico, em sala de aula para o ensino e a aprendizagem, pelos diretores e coordenadores de departamento entrevistados é enorme. Destes líderes ouviram-se afirmações que provam isso mesmo. Vejamos algumas delas: “hoje em dia a utilização das TIC é imprescindível, é fundamental. [...] Pouca coisa hoje se faz na escola sem a utilização das TIC, incluindo na sala de aula, ou se calhar, principalmente na sala de aula” (Id., ibid., p. 206); “já não é possível uma escola sem as TIC” (Id., ibid.); “ainda bem que existem. Graças, graças!” (Id., ibid.); “as TIC são uma espécie de magia que aconteceu” (Id., ibid.); “são mais do que fundamentais, neste momento não podemos viver sem elas, não é?” (Id., ibid.); “as TIC permitem uma diversificação de estratégias que é salutar” (Id., ibid.); “eu acho até que já não sei dar aulas sem ter lá [na sala de aula] o computador, sem as TIC” (Id., ibid.). E à questão, a escola já não sobreviveria sem as TIC? Todos os entrevistados alinham pelo mesmo prisma da coordenadora de departamento entrevistada no agrupamento A1, que responde: “Não, não, não. Não seria possível voltar atrás, de maneira nenhuma.”

Os inquiridos parecem não ter dúvidas sobre a importância que as lideranças atribuem à utilização das TIC, quer em contexto escolar, quer na sala de aula para o ensino e a aprendizagem. O mesmo sucede quando questionados se as lideranças incentivam a utilização das TIC na escola.

Fatores que influenciam a utilização das TIC pelos professores

Para o diretor do agrupamento A1, a adesão dos docentes às TIC depende da sua vontade, da sua formação na área, dos recursos de hardware e de software educativo colocados à sua disposição dentro e fora da sala de aula e de alguma motivação, mas é sobretudo do impulso dado à utilização pelo diretor e, principalmente, pelos coordenadores das estruturas intermédias, que mais influencia a forma como os docentes aderiram, e aderem, às TIC. Também o diretor do agrupamento A2, defende que a vontade, a formação em TIC e o impulso dado à utilização pelo diretor e pelos coordenadores de departamento curricular são fatores que definem a forma como o docente se relaciona com as TIC em meio escolar. Contudo, para este líder de topo, “são os recursos, quer de hardware quer de software, o que mais interfere na utilização, ou não, das TIC, que os docentes fazem na escola” (Id., ibid., p. 166).

Da opinião deste líder de topo comungam os docentes de ambos os agrupamentos do estudo. As respostas ao questionário, que a eles foi dirigido, confirmam que fatores como a vontade e a formação na área, influenciam a utilização das TIC em contexto escolar, mas são, sobretudo, os recursos (hardware e software educativo) disponíveis na escola (vd. Quadro I), o que mais interfere nessa utilização.

Quadro 1. De que depende a utilização das TIC pelos docentes na escola

A utilização das TIC em contexto escolar depende:	A1 (%)	A2 (%)
da vontade dos docentes	69,8	55,6
da formação em TIC dos docentes	77,1	76,1
dos recursos informáticos (<i>hardware e software educativo</i>) disponíveis na escola	96,9	90,6

A diferença entre as percentagens de docentes, num e no outro agrupamento, que entendem serem os recursos de hardware e de software educativo, colocados na escola ao seu dispor, o fator mais importante na determinação do uso das TIC na escola é significativa: 96,9% no agrupamento A1 e 90,6% no agrupamento A2.

Na opinião da coordenadora de departamento entrevistada no agrupamento A1 são vários os fatores que influenciam a utilização das TIC em contexto escolar pelos docentes do seu agrupamento, mas a formação na área das TIC, os recursos informáticos, em particular, o software educativo, colocados à disposição dos docentes são os que mais influenciam.

Para a coordenadora de departamento entrevistada no agrupamento A2, representante da escola sede, tal como para o diretor do seu agrupamento, são os recursos que mais influenciam a utilização das TIC pelos docentes em contexto escolar e, mais especificamente, dentro da sala de aula no ensino e aprendizagem, depois a formação na área das TIC. A propósito da formação em TIC diz essa coordenadora: “o que as pessoas sentem, aqueles que fizeram formação, é que após um ano ou dois sem usar, se tiverem a máquina à frente já não sabem como fazer” (Id., *ibid.*, p. 186). A outra coordenadora de departamento entrevistada no agrupamento A2 destaca desde logo a vontade dos docentes e depois os recursos.

Neste agrupamento, o facto de a escola sede se encontrar em processo de requalificação e, por isso, ter um enorme deficit ao nível da implantação do PTE, sobretudo no que diz respeito aos recursos de hardware e de software educativo, justifica, de algum modo, a valorização dada a este fator como justificação para o menor investimento dos docentes nas TIC em contexto escolar. O que de algum modo justifica o parecer de Costa (2004) quando afirma que é no interior da própria escola que as soluções para resolver o problema da resistência à utilização das TIC devem ser procuradas.

Impulso dado pelo diretor à utilização das TIC pelos professores

Apesar dos diretores considerarem grande a importância do seu impulso dado à utilização das TIC pelos professores, sobretudo o diretor do agrupamento A1, a avaliar pelos números, estes, quer num quer no outro agrupamento, pouca importância e influência lhe atribuem. No agrupamento A1, somente 25,0% dos inquiridos julgam importante o impulso dado pelo diretor à utilização das TIC na escola e um número ligeiramente superior de docentes (36,8%) do agrupamento A2 pensa do mesmo modo. Quanto à influência do impulso dado à utilização das TIC em contexto escolar pelos coordenadores de departamento curricular, no agrupamento A2 a percentagem de docentes

que não a valoriza é de 56,4%, significativamente superior ao que acontece no agrupamento A1 (39,6%).

As TIC na informação e comunicação dos casos de estudo

Na comunicação interna com meios colocados à disposição dos docentes através das TIC, é evidente a preferência pelo e-mail, pessoal no caso do agrupamento A1 e institucional no caso do agrupamento A2. Há, contudo, uma situação em que a comunicação através da plataforma Moodle é preferencial. Tal, acontece no agrupamento A1, em que os docentes preferem usar essa plataforma para comunicar com os alunos. Essa preferência está relacionada com a estratégia que tem vindo a ser implementada nos últimos anos pela direção do agrupamento, em tornar a plataforma Moodle num importante instrumento do processo de ensino e aprendizagem e o polo pelo qual passa toda a comunicação quer interna quer externa do agrupamento. Aliás, esta última aposta está bem patente na percentagem de docentes (96,9%) que indica que o diretor e os coordenadores de departamento curricular (90,6%) comunicam consigo preferencialmente através da plataforma Moodle.

Apesar de o e-mail se constituir como meio preferencial na comunicação interna de ambos os agrupamentos, os docentes utilizam diferentes meios de comunicação digital para comunicar com os diferentes atores da escola. Esta atitude parece derivar do modo como os docentes intuem a melhor forma de comunicar com os seus interlocutores face ao feedback adquirido em situações anteriores de comunicação.

Conclusões

O estudo de caso tem como verdadeiro objetivo “a particularização não a generalização” (Stake, 2009, p. 24), daí que as conclusões do estudo (Santos, 2018) sejam essencialmente internas dos casos de estudo, porém, algumas delas podem ser consideradas generalizáveis à escola pública portuguesa porquanto são retratadas na literatura, como é o caso da resistência que os docentes ainda vão mantendo ao uso das TIC e, conseqüentemente, ao e-mail e à Web, em ambiente escolar.

Essa resistência tem, entre outras, tão ou mais consideráveis, conseqüências negativas para a escola, o não abandono da informação e comunicação em papel. Tal como nos casos do estudo, a maioria das escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas portuguesas mantêm uma, desnecessária, coexistência dos meios de comunicação digital e em papel, usados na informação e comunicação interna e externa. O custo que essa informação e comunicação em papel tem no orçamento das escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas é avultado e disso fizeram referência os líderes de topo e intermédios entrevistados na investigação.

Generalizável é, também, a importância dada às TIC pelas lideranças estudadas. Esta importância, ainda que em algumas escolas possa ser menor e até eventualmente mais aparente do que real é comum às lideranças da escola pública portuguesa. Hoje, nenhum diretor escolar terá coragem de se manter, e de manter a sua escola, totalmente afastado das TIC e de prescindir das suas potencialidades, pelo menos, nos domínios da gestão, administrativo e burocrático.

Interna aos casos estudados é a conclusão de que apesar de reconhecerem a importância, e o incentivo, que as lideranças dão à utilização das TIC nos seus agrupamentos, os professores que participaram na investigação consideram pouco importante e pouco influente o impulso dado por essas lideranças à sua adesão e utilização das TIC na escola.

O nível de apropriação e exploração das potencialidades das TIC não é decretável. A presença das TIC na escola, depende muito mais da ação das lideranças, e da vontade dos professores, do que de imposições políticas ou de políticas educativas (Costa, 2008). Pelo que, pese embora as metas definidas por desígnio nacional, e. g., nos programas MINERVA, PTE e e.escola¹, ou europeu, e.g., a Estratégia de Lisboa², não existe um padrão comum de utilização das TIC na escola pública portuguesa. Os casos de estudo da investigação realizada são disso exemplo. No agrupamento A2 apesar do enorme deficit ao nível dos recursos, em particular de hardware, o que existe é maioritariamente sucata informática manifestamente obsoleta, logo de pouca utilidade, há um conjunto de ferramentas e práticas de utilização e exploração das TIC que ainda não são realidade no agrupamento A1, nomeadamente o GIAE (Gestão Integrada para a Administração Escolar), os sumários digitais e o site e e-mail institucionais.

As ferramentas tecnológicas e digitais existem e são cada vez mais acessíveis e intuitivas. Usá-las, e delas tirar o melhor partido, quer na gestão e administração da escola ou na informação e comunicação, quer ao nível pedagógico e didático na sala de aula, depende de facto, sobretudo, de as lideranças serem, ou não, lideranças tecnológicas.

Se há campos em que as TIC são já razoavelmente utilizadas e exploradas pelas lideranças da escola pública, como são os casos dos domínios administrativo e burocrático, outros há em que tal, ainda, não acontece. São disso exemplo, em particular, os domínios pedagógico e didático, mas, também, os domínios da gestão e da informação e comunicação.

O nível e o tipo de apropriação das ferramentas tecnológicas e digitais depende em grande parte do seu conhecimento, destreza e vontade de as utilizar, dos professores, a que se acrescenta a atitude dos diretores escolares perante as tecnologias digitais.

Referências bibliográficas:

- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal: Conceções e práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administrative Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

¹ Lançado a 5 de junho de 2007, pelo Governo português, o programa e.escola teve como objetivo promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a infoinclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à Internet de banda larga, em condições vantajosas. Deste programa fizeram parte as iniciativas e.escola, e. professor, e-oportunidades, e-juventude e e-escolinha.

² A designada Estratégia de Lisboa resulta da Resolução do Conselho Europeu de Lisboa, de março de 2000, onde foi acordado, como objetivo estratégico para 2010, tornar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo

- Cakir, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 273-282.
- Chang, L. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwan elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.
- Costa, F. A. (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola?. *Polifonia*, 7, 19-32. Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, F. A. (2007). Tecnologias em educação: Um século à procura de uma identidade. In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas* (pp. 14-30). Porto: Porto Editora.
- Costa, F. A. (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo. Representações e práticas de professores*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7014>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Ertmer, P., Bai, H., Dong, C., Khalil, M., Park, S., & Wang, L. (2002). Online professional development: Building administrators' capacity for technology leadership. *Journal of Computer in Teacher Education*, 19, 5-11.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática* (3.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gibson, I. W. (2002). Leadership, technology, and education: Achieving a balance in new school leader thinking and behavior in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(3), 315-334. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/14759390200200140>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moser, C. A., & Kalton, G. (1971). *Survey methods in social investigation* (2.ª ed.). Londres: Heinemann.
- Paiva, J. (2002). *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*. Lisboa: Programa Nónio Século XXI. Ministério da Educação/DAP. Retrieved from <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>
- Paiva, J. (2007). Expectativas e resistências face às TIC na escola. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 203-213). Porto: Porto Editora.

- Papa, R. (2011). *Technology leadership for school improvement*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peralta, H., & Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 77-86.
- Piedade, J., & Pedro, N. (2012). Integração educativa das tecnologias: a relevância dos líderes escolares. In *livro de Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação – ticEDUCA2012* (pp. 1086-1091). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Piedade, J., & Pedro, N. (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 109-133.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de Professores. In J. P. Ponte (Org.). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Santos, J. R. (2010). *A utilização da plataforma Moodle numa escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, Portugal. Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1865>
- Santos, J. R. (2012). A Moodle nas práticas pedagógicas de uma escola básica: Realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5(1), 72-83.
- Santos, J. R. (2013). A utilização da plataforma MOODLE na escola básica: Realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. In L. Grave, G. Bastos, & M. I. Gaspar (Coord.), *Lideranças e novas dinâmicas educacionais* (pp. 124-134). Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, J. R. (2018). *As TIC na escola pública portuguesa e a sua relação com as lideranças*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, Portugal. Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7739>
- Santos, J. R., & Gaspar, M. I. (2014). Formação em MOODLE de professores de uma escola básica portuguesa: que efeitos na sua prática docente? *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, 12(2), 1-11.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tearle, P. (2003). Enabling teachers to use information and communications technology for teaching and learning through professional development: Influential factors. *Teacher Development*, 7(3), 457-471.
- Van der Maren, J-M. (1987, dezembro). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Conférences données au CIRADE, UQAN, Faculdade das ciências da educação, Universidade de Montréal CIRADE, UQAM.

- Visscher, A. J., Wild, P., & Fung, P. (2010). *Information technology in educational management*. Dordrech, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Wong, E. M. L., & Li, S. C. (2008). Framing ICT implementation in a context of educational change: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 99-120.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Younie, S. (2006). Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt. *Education and Information Technologies*, 11, 385-400.
- Yuen, A. H. K., Law, N., & Wong, K. C. L. (2003). ICT implementation and school leadership. Cases studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 4(2), 158-170.

Professores veteranos e inovação curricular: desafios do recurso à tecnologia como instrumento pedagógico

Thiago Freires

Centro de Investigação em Educação(CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

freiresle@gmail.com

Marco Bento

Centro de Investigação em Educação(CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

macbento@hotmail.com

José Carlos Morgado

Centro de Investigação em Educação(CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

jmorgado@ie.uminho.pt

José Alberto Lencastre

Centro de Investigação em Educação(CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

jlencastre@ie.uminho.pt

Resumo

A inovação é uma dimensão central na gramática educacional atual (e.g. OECD, 2010; Vincent-Lancrin, Jacotin, Urgel, Kar, & González-Sancho, 2017), num contexto em que as tecnologias se apresentam como instrumentos úteis na promoção de uma nova cultura de aprendizagem (Thomas & Brown, 2011). Uma cultura que coloca os aprendizes no centro do processo de aprendizagem, convidando-os a participar, o que antes não era possível. Assim, a flexibilidade e a personalização são hoje elementos essenciais numa dinâmica que visa alcançar aprendizagens autênticas e motivantes, concebidas como um processo social (Punie et al., 2006). Os professores são peças chave na articulação de novos cenários educativos (Lencastre et al., 2014), competindo a estes profissionais a orientação dos programas curriculares de acordo com as necessidades dos públicos e dos contextos em que atuam (Morgado, 2017; Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011). Considerando que, em Portugal, a classe docente passa por um processo de envelhecimento, existindo neste momento 38 % dos professores do ensino não superior com mais de 50 anos (OECD, 2018), o projeto Rekindle+50 foi elaborado com o intuito de responder aos desafios das novas culturas de aprendizagem e de apoiar um conjunto de professores que, eventualmente, possa ter menor familiaridade com as tecnologias – os professores veteranos (Carrilo & Flores, 2018; Orlando, 2014). Este projeto inclui o desenvolvimento de uma formação em tecnologias móveis para professores com mais de 50 anos, visando potenciar a sua agência curricular, a partir de práticas educativas mediadas pelas tecnologias móveis. O objetivo

central desta comunicação é discutir dados referentes ao processo formativo de professores que participam da primeira formação no âmbito do projeto. Nesse sentido, reportamos a uma análise de conteúdo dos diários digitais de aprendizagem dos formandos e abordamos dados de um questionário fechado aplicado a esses professores. Em linhas gerais, os resultados demonstram o interesse dos professores veteranos em desmistificar as ferramentas tecnológicas, denotam alguma insegurança dos docentes no manuseio das tecnologias em contexto pedagógico e reconhecem que as tecnologias têm potencial para motivar e promover entusiasmo no exercício pedagógico dos professores experientes.

Palavras-chave: professores veteranos; currículo; inovação; literacia digital; formação de professores

Abstract

Innovation is a central dimension of today's educational grammar (e.g. OECD, 2010; Vincent-Lancrin, Jacotin, Urgel, Kar and González-Sancho, 2017), in a context in which technologies are presented as useful tools for the promotion of a new learning culture (Thomas and Brown, 2011). This new culture privileges learners at the core of the learning process, inviting them to participate in ways that were previously not possible. Therefore, flexibility and personalization, among other elements, are combined in a process that aims to achieve authentic and motivational learning, which are conceived as a social process (Punie et al., 2006). Teachers are key players in articulating new educational scenarios (Lencastre et al., 2014), and these professionals are responsible for guiding curricula according to the needs of the students and the contexts in which they work (Morgado, Fernandes, Morgado, Fernandes and Mouraz, 2011). Acknowledging that in Portugal teaching professionals are undergoing a process of ageing, in which we observe that 38% of non-higher education teachers are over 50 (OECD, 2018), the Rekindle+50 project was designed to address the challenge of the new learning cultures, together with a group of teachers who, socially, is related to a lesser familiarity with technologies - the veteran teachers (Carrilo and Flores, 2018, Orlando, 2014). This project includes the development of a training in mobile technologies for teachers over 50 years old, aiming to boost their curricular agency, based on educational practices mediated by such technologies. The main goal of this communication is to discuss data regarding the formative process of teachers who participate in the first training arranged by the project. In this sense, we resort on the content analysis of the digital learning diaries of the trainees and approach data from a questionnaire applied to these teachers. In general, the results highlight the interest of veteran teachers in demystifying technological tools, point to some of teachers' insecurities concerning the use of technologies in pedagogical context and, in particular, suggest that technologies have potential to promote enthusiasm in the pedagogical work of veteran teachers.

Keywords: veteran teachers; curriculum; innovation; digital literacy; teacher training

1. Sobre a inevitabilidade da inovação

Hoje em dia, o trabalho em educação desenvolve-se num contexto em que se intensificam os discursos sobre mudança, empreendedorismo e inovação. Observa-se, assim, uma pressão crescente e maiores expectativas da sociedade quanto à capacidade de resposta, transparência e responsabilidade das escolas, no que toca a melhorar a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e a sua responsabilidade cívica, de forma que se possam apresentar como melhores cidadãos e como gestores da justiça e do bem-estar social (Willness & Bruni-Bossio, 2017). No atual contexto de intensas mudanças e de profunda transformação social, é importante que se privilegie a reflexão sobre a educação, do presente e do futuro, conscientes de que as vicissitudes a que ela tem estado sujeita nos últimos anos não prejudica o seu valor como nutriente essencial da realização humana, nem fragiliza a sua importância como eixo estruturante do desenvolvimento sustentado e sustentável de uma sociedade que continua envolta em fluidos movimentos globalizantes (Morgado, 2017).

A construção da inovação em educação, no seio de um conjunto de transformações sociais que caracterizam parte das solicitações formativas atuais, prevê, de entre outras situações, que se responda ao desafio de desenvolver competências congruentes com as exigências e os desafios do século XXI (OECD, 2010; Lafarrière, Law, & Montané, 2012). Ao reportarmo-nos à ideia de inovação educacional, referimo-nos a “qualquer mudança dinâmica focalizada em agregar valor aos processos educacionais de modo a atingir resultados mensuráveis, seja em termos de satisfação das partes interessadas ou do desempenho educacional” (OECD, 2010, p. 14). No entanto, Morgado (2017) lembra que a inovação que se deseja imprimir no edifício educativo requer cautela, se pretendermos que os processos pelos quais se procura minimizar o ajuste entre a evolução sociocultural e a persistência sistémica da educação escolar não se transformem em simples cosméticos educativos. Na leitura de Vincent-Lancrin *et al.* (2017), a inovação implica a implementação de um produto novo ou significativamente melhorado, seja um bem ou um serviço, ou um processo, um novo método de marketing, ou um novo método organizacional de práticas, do ambiente de trabalho ou de relações externas. Estas práticas, quando inovadoras, devem tentar melhorar a oferta educativa.

Ao perceber o lugar e a importância da inovação, a OECD (2010) lembra que a crescente riqueza tecnológica do mundo em que vivemos gera novas preocupações no domínio da educação, ao mesmo tempo em que produz expectativas de que as escolas se tornem a vanguarda das sociedades do conhecimento. Nesta publicação de 2010, que se centra numa abordagem sistémica da inovação escolar a partir da tecnologia, cruzando o seu potencial com a dimensão pedagógica, a OECD argumenta que a tecnologia tem capacidade de provider as ferramentas necessárias para melhorar os processos de ensino-aprendizagem, bem como para fomentar novas oportunidades e novos caminhos. O texto argumenta, ainda, que a tecnologia pode potenciar a customização do processo de aprendizagem, adaptando-o às necessidades dos estudantes. De acordo com este trabalho, o papel da educação passa pela preparação dos estudantes para a vida adulta e, portanto, é imprescindível que se trabalhem as competências necessárias para que os estudantes possam integrar uma sociedade em que a tecnologia ocupa um plano fulcral. Não fomentar este programa significaria alimentar uma divisão social em que os cidadãos não competentes no âmbito das tecnologias se viriam excluídos da participação integral na sociedade.

Parece evidente que pensar o lugar da inovação educacional passa pelo (re)conhecimento do lugar que as sociedades contemporâneas concedem às tecnologias. Todavia, a apreensão desta realidade não se pode realizar à margem de uma articulação forte entre o elemento tecnológico e a dimensão do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Thomas e Brown (2011), por exemplo, discutem a eminência de uma nova cultura de aprendizagem, em que se torna necessária uma transição nos modos como se aprende, substituindo-se o privilégio da mecanização, circunscrito a modelos de transmissão do património cultural, por um trabalho intermediado por cenários/ambientes de aprendizagem, em que se articulam construções do saber de natureza mais colaborativa. Segundo estes autores, o modelo formal de sala de aula precisa de ser substituído pelos ambientes de aprendizagem, em que os meios digitais fornecem acesso a uma vasta fonte de informação e movimento, de modo que os processos que ocorrem nestes ambientes se consolidam e são assumidos como parte integral dos resultados a ser alcançados.

Outras propostas que visam a institucionalização da inovação no contexto educativo cruzam-se, em grande medida, com a dimensão do currículo e a necessidade de articular o seu programa em função dos públicos com que se trabalha. O que está em causa é o desafio de diminuir a lacuna, cada vez maior, entre o que se ensina e a vida daqueles que aprendem, depreendendo-se, também, uma distinção dos sentidos da “autoridade” nos cenários da aprendizagem. Para Hannon (2009), por exemplo, pensar a reforma educativa e a melhoria do trabalho escolar exige compreender que as formas como trabalhamos e aprendemos evoluíram para além do sítio escolar, isto é, a escola já não detém a hegemonia do património cultural. A aposta desta autora centra-se na implementação de práticas e ideias que promovam a criatividade coletiva, defendendo que o conceito de inovação social é um bom ponto de partida para se pensar a reforma educativa. Nesse sentido, refere que a inovação social deve corroborar quatro princípios, nomeadamente, ser aberta, colaborativa, livre e gerida “com” e não “para” ou “sobre” as pessoas. Hannon (*ibid.*) defende, ainda, a ideia de que a inovação seja “revolucionária”, o que implica que a reforma educativa não possa ser vista como uma melhoria gradual do sistema, mas como uma transformação dos processos de aprendizagem e escolarização.

Por seu turno, Willness e Bruni-Bossio (2017) apresentam uma proposta de implementação de inovação curricular por meio de um método da aprendizagem experiencial, em especial, em articulação com as comunidades ou organizações sociais. Estes autores elaboram um modelo de inovação guiado pelos princípios do “*design thinking*”, que se articula a partir de uma plataforma humanista, colaborativa e holística, congregando os diferentes atores educativos. Reconhecendo que há um conjunto de desafios na integração da comunidade neste tipo de trabalho, Willness e Bruni-Bosio (*ibid.*) defendem que a investigação aponta para o alcance de maiores níveis de envolvimento e resultados educativos neste tipo de abordagem. Em idêntica linha de pensamento, a partir de uma perspetiva de inovação curricular e na consideração do contexto de autonomia escolar, sem perder de vista políticas de “*accountability*”, Greany e Waterhouse (2016) destacam que os líderes escolares entrevistados no seu trabalho dão grande visibilidade aos processos de construção colaborativa do currículo, envolvendo, inclusive, os estudantes. O trabalho refere a importância de considerar as necessidades individuais dos estudantes e reforça o papel da tecnologia como uma influência relevante no fomento da criatividade e aprendizagem individual.

A investigação sobre a implementação da inovação, em contexto educativo, de forma sustentada e institucionalizada, para além de identificar um conjunto de elementos que pressupõem a colaboração, a voz de todas as partes interessadas e implicar uma narrativa de carácter tecnológico, também evidencia a ideia de que não se pode esperar que o seu sucesso fique dependente de figuras individuais com atuações chave (ver Laferrière, Law, & Montané, 2012). As

diferentes metodologias que convergem para o avanço da inovação têm em comum a qualidade de pensá-la com um enquadramento ecológico, independentemente da abordagem em que a estruturam. O estudo de Laferrière, Law e Montané (2012), acerca da construção de um projeto que integra um coletivo de escolas, em diferentes países, com o intuito de constituir uma rede de conhecimento sustentada pela tecnologia, aponta que ao tratar de mudanças de cultura, os “inovadores” em contextos escolares são sempre poucos, daí que haja tensões à medida que se avança no processo de implementação da inovação. É por isso que é crucial a adoção de um modelo ecológico, em que se possa assegurar a inovação não apenas na agência dos professores, mas que possa envolver também as lideranças escolares e institucionais de ordem mais macro.

Fica claro, nesta altura, que os professores ocupam um papel primordial no inevitável (e desejável) processo de instauração da mudança na cultura educativa. O (re)pensar as práticas e os processos de ensino e aprendizagem corporiza uma tarefa que só fará sentido se discutida com os profissionais que estão na linha de frente das escolas. Os professores são os profissionais que têm a responsabilidade de mediar e concretizar o currículo que, muitas vezes, é uma imposição, embora já se note um trabalho com maior abertura de agência; veja-se, por exemplo, a política de autonomia e flexibilidade curricular em Portugal (Despacho 5908/2017). Nesse sentido, importa referir, também, a ampla e sustentada defesa da contextualização curricular (ver Morgado, Fernandes e Mouraz, 2011), o que consagra a ideia de que a escola deve respeitar a singularidade e as necessidades de cada sujeito, os seus contextos e condições de vida, de modo a consolidar uma escola que para além de ser para todos, se constrói, também, com todos. Foi a partir desta crença e conscientes dos desafios que se colocam aos docentes na promoção de uma cultura de inovação, vinculada ao trabalho com a tecnologia, que nasceu o projeto REKINDLE+50, cujos objetivos preveem a inclusão, nesta discussão, de um corpo de professores cada vez mais afluyente nas escolas – aqueles que têm mais de 50 anos. Na próxima secção, abordamos o perfil destes professores e situamos o projeto a que fazemos referência, o REKINDLE+50, sem perder de vista o diálogo com o carácter inovador que se exige da educação nos dias de hoje.

2. Agência curricular, tecnologia e os professores veteranos: apreendendo o projeto REKINDLE+50

O corpo de professores de vários países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) está a viver um acentuado fenómeno de envelhecimento – ver Figura 1. Em Portugal, 38% dos professores do ensino não superior tem mais de 50 anos, o que se associa ao aumento do tempo de serviço, que vem aumentando gradualmente nos últimos vinte anos de história. Estes professores, com alargado tempo de atuação profissional, enquadram-se no conceito de “professor veterano”, cuja definição polissémica se vincula à identificação de um docente que exerce profissionalmente as suas funções há pelo menos vinte anos (Carrilo e Flores, 2018; Orlando, 2014).

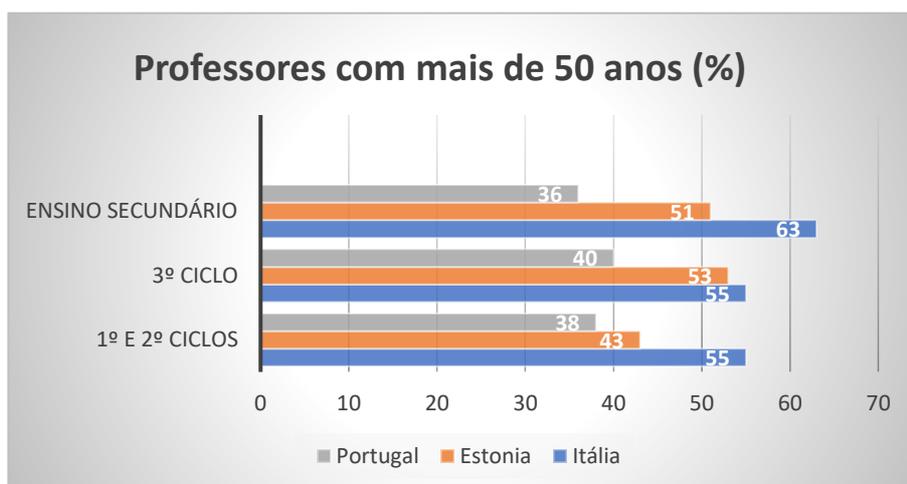


Figura 1. Quadro de envelhecimento dos professores nos países OCDE (OECD, 2018)

Ao realizar uma revisão da literatura em torno do conceito de professor veterano, deparamo-nos com um conjunto de trabalhos que versam desde questões relativas à satisfação com o trabalho (Admiraal *et. al.*, 2019) até sistematizações sobre distintas identidades profissionais (Carrilo e Flores, 2018). Um tema relevante, que ainda não foi suficientemente escarpado, incide na relação dos professores veteranos e a utilização das tecnologias no contexto pedagógico (Orlando, 2014). Esta relação está no seio de uma dimensão estratégica para a reorganização dos ambientes de aprendizagem contemporâneos, nos moldes da inevitabilidade da inovação, como temos referido ao longo deste texto. É a partir da apreensão deste cenário, e no reconhecimento de que há um desencontro entre os interesses e realidades dos professores e dos alunos, que se acentua com o fenómeno do envelhecimento do corpo docente, que se elabora o projeto REKINDLE+50. O projeto procura responder a um possível desencanto por parte do quadro docente, uma vez que enfrenta, continuamente, situações de instabilidade, constrangimento e desmotivação profissional.

Constatando que existe um desencontro na escola entre professores e alunos, atenuado por questões geracionais e pela familiaridade de uns e outros no que toca às tecnologias (Hannon, 2009), o REKINDLE+50 foi desenhado para enfrentar o desencanto docente, contrariando e/ou minimizando alguns dos efeitos do envelhecimento dos professores, transformando-o num potencial de inovação curricular e, por consequência, de melhoria das condições do edifício educativo. Para atingir este fim, o projeto procura promover a relação entre a agência curricular assumida pelos professores e as práticas de ação educativa, num processo intermediado pelas tecnologias móveis. Entende-se, por isso, que a inovação, inclusive, a inovação curricular, é dependente da possibilidade de os professores se assumirem como profissionais autónomos, no sentido de se conseguirem posicionar como agentes estratégicos de decisão curricular, capazes de garantir a promoção das especificidades locais e de estimular aulas que proporcionam uma autêntica vivência democrática (Morgado, 2017).

No que se refere, especificamente, à integração tecnológica por parte dos professores veteranos, a literatura refere que existem processos de resistência à sua implementação (Plair, 2008). Porém, o que se coloca em causa não é uma recusa irrefletida. Esta resistência espelha questões culturais e políticas complexas, subjacentes às práticas que envolvem a utilização das tecnologias pelos professores veteranos (Orlando, 2014). Entre os elementos que medeiam a articulação tecnológica em práticas pedagógicas estão as crenças pessoais dos docentes (Lakkala, 2015), o tipo de abordagem pedagógica que defendem (Snoeyink e Ertmer, 2001) e os níveis de

conforto e competências que os professores detêm relativamente às ferramentas TIC (Chandra e Mills, 2015; Bingimlas, 2009). Uma questão evidente na transição da utilização da tecnologia como recurso para a sua integração no processo pedagógico em educação relaciona-se com a ideia de inteireza (“wholeness”), que se baseia na noção de que todos os elementos do sistema devem estar conectados para que se possa compor um todo (Earle, 2002).

A dinâmica de integração tecnológica com caráter pedagógico implica compreender, ainda, o lugar da formação dos professores. De acordo com a investigação, a comunidade educativa tem interesse em práticas focalizadas nas TIC (Louws *et al.*, 2017), de forma que o essencial é identificar o nível de competência dos professores, adequando a formação ao perfil docente (Snoeyink e Ertmer, 2001). Os professores envolvidos em projetos de incorporação tecnológica nas atividades escolares tendem a ver positivamente o desenvolvimento curricular que elas proporcionam (Lencastre *et al.*, 2014). Assim, o essencial é que formações deste género se centrem nas necessidades específicas dos formandos. Para os professores com pouco domínio tecnológico, interessa realizar um trabalho focalizado nas ferramentas (Bingimlas, 2009; Lakkala, 2015), ao passo que para aqueles que já têm maior familiaridade com as TIC convém recorrer a atividades que respondam às possibilidades de integração do material como instrumento pedagógico (Lakkala, 2015). No caso da formação contemplada pelo REKINDLE+50, existe uma certa variação em termos das competências dos professores perante o recurso às tecnologias. O objetivo em causa, nessa formação, é o de habilitar os professores com mais de cinquenta anos a realizarem uma migração digital, com a consequente ressignificação das práticas curriculares. Nas próximas secções, abordamos uma análise do perfil e dos desafios dos docentes envolvidos na primeira ação de formação do projeto, lançando um olhar sobre a tecnologia como elemento de reencantamento profissional.

3. Breve enquadramento metodológico

Em termos metodológicos, o projeto REKINDLE+50 associa a investigação à intervenção e à formação de professores do ensino básico e secundário. Nesse sentido, a sua planificação procura diagnosticar, monitorizar e avaliar a mudança das práticas, pelo que se intitula como migrações digitais, e a sua sustentabilidade a curto e médio prazo. Para o efeito, recorreremos à colaboração de dois Centros de Formação que têm estado ativamente envolvidos no projeto “Salas de aula do futuro”, onde, desde janeiro de 2019, têm decorrido as primeiras formações do projeto no âmbito das tecnologias móveis. Nesta comunicação, procuramos organizar a relação dos professores que integraram uma das primeiras turmas de formação nas tecnologias, clarificando, também, quais eram as suas expectativas relativamente ao seu envolvimento no REKINDLE+50. Mais especificamente, os dados que se discutem a seguir são relativos a dezoito professores que estão a finalizar seu processo formativo num dos Centros de Formação mobilizados. Esses dados resultam da resposta dos docentes a um questionário com perguntas de caráter aberto e fechado (dezasseis professores responderam), além de reportarem uma análise de conteúdo (Pereira, 2010) dos diários de aprendizagem que têm sido elaborados individualmente com recurso ao sítio do *Padlet* (foram visitados os dezoito *padlets*). Para este trabalho, decidimos sistematizar as razões que levaram os professores a procurar uma formação na área das tecnologias, tentando compreender os anseios, obstáculos e desafios que os mobilizaram nessa empreitada, sem perder de vista o conjunto de elementos que medeia o recurso à tecnologia como instrumento pedagógico, como apresentamos nas secções iniciais do texto. Para participar da formação em tecnologias móveis oferecida pelo REKINDLE+50, a única exigência era de que os professores tivessem mais de cinquenta anos, visto que a dimensão do envelhecimento docente é uma questão importante no desenrolar do projeto.

4. Perfil, crenças e expectativas dos professores formandos em tecnologias móveis

A partir do momento em que decidiram participar na formação em tecnologias móveis, no contexto do projeto REKINDLE+50, os professores (formandos) foram convidados a responder um questionário, cujo objetivo era fazer uma apreciação do seu perfil relativamente à familiaridade e aos modos de mobilização destes dispositivos, inclusive, em contextos pedagógicos. Havia um conjunto de doze questões, com resposta através de uma escala *Likert*, que incidiam na utilização dos telemóveis no âmbito profissional, no recurso a este dispositivo como instrumento pedagógico, no sentido de competência dos professores relativamente a esta tecnologia e nas suas crenças no potencial digital destes artefactos para fins pedagógicos.

O conjunto de respostas dos dezasseis professores que responderam ao questionário permite-nos constatar que praticamente todos eles recorrem aos telemóveis, em alguma instância, quer para tratar de tarefas profissionais, quer para comunicar com os pares, quer ainda na gestão pessoal das suas tarefas. No caso da afirmação *“Por vezes utilizo o telemóvel para comunicar com os meus colegas (chamadas, SMS, MMS) sobre coisas da escola”*, apenas um professor optou pela resposta *“Discordo totalmente”*, tendo oito optado por *“Concordo totalmente”* e os restantes assinalado *“Concordo”*. Quando a afirmação em causa era *“Costumo utilizar certas funcionalidades do telemóvel (ex: agenda, lembretes) para gerir as minhas tarefas profissionais”*, chegamos a um quadro semelhante, em que apenas um professor discordou dessa possibilidade, tendo os restantes optado por assinalar *“Concordo totalmente”* (9) ou *“Concordo”* (6). Verifica-se que a resposta negativa a estas duas afirmações não parte do mesmo professor, o que implica que todos os docentes, em alguma dimensão, aliam a utilização do telemóvel às suas práticas profissionais.

Relativamente às questões destinadas a conhecer as crenças dos professores relativamente à integração dos telemóveis nos processos pedagógicos, constatamos que todos os docentes reconhecem o potencial das tecnologias móveis como recursos que devem ser envolvidos nas atividades de ensino e aprendizagem. Perante a afirmação *“Vejo os dispositivos móveis como um recurso pedagógico que deverá ser explorado”*, todos os inquiridos reagiram positivamente, com uma maioria significativa a escolher a opção *“Concordo totalmente”* (12). De modo análogo, todos os docentes consideram que *“Os dispositivos móveis podem ser utilizados em atividades escolares”*, existindo um total de 13 respostas do tipo *“Concordo totalmente”*. Este cenário não quer dizer, porém, que não existam dilemas e anseios no que toca à integração das tecnologias na sala de aulas. Confrontados com a ideia de que *“Utilizar o telemóvel em atividades na sala de aula distrai os alunos e perturba as atividades escolares?”*, três professores optam por uma posição neutra, seleccionando a opção *“Não concordo nem discordo”*, tendo os restantes emitido opiniões que geraram uma divisão quase equitativa entre discordar totalmente ou parcialmente.

Na última série de questões, procurámos averiguar como é que os professores organizam o potencial das tecnologias móveis enquanto ferramentas pedagógicas, identificar constrangimentos e/ou riscos e verificar se já realizavam algum trabalho nesse sentido. As respostas indicam que existe uma clara disposição para o trabalho com tecnologias móveis, tendo os respondentes, maioritariamente, assumido que concordam com a afirmação *“Acho que deveria haver uma maior utilização dos dispositivos móveis como recurso de apoio às aprendizagens escolares”*. Apenas um professor assumiu uma posição neutra – *“Não concordo nem discordo”*. Sobre a existência de práticas letivas envolvendo tecnologias móveis, apenas um docente emitiu opinião negativa, tendo os restantes optado por assumir uma concordância parcial. Relativamente aos constrangimentos e/ou riscos decorrentes do recurso às tecnologias em contexto pedagógico, alguns professores consideram-nas um fator de distração, outros realçam a má utilização dos dispositivos e, também,

poderem estimular eventuais cenários de indisciplina. Num registo mais idiossincrático, um docente sugeriu o risco de ter as aulas gravadas e divulgadas. Do ponto de vista das potencialidades, é recorrente a ideia de que os dispositivos móveis facilitam os processos de pesquisa e estimulam o trabalho colaborativo. Os professores acreditam, também, que este tipo de recurso valoriza processos de autonomia e promove a motivação dos alunos.

Outra tarefa dos professores formandos do REKINDLE+50 era a organização de um diário de aprendizagem em linha, na plataforma *Padlet*. Cada professor elaborou a sua própria página, com o intuito de ir desenvolvendo reflexões sobre o processo formativo e oferecendo evidências do trabalho prático, organizado a partir das tarefas propostas nos encontros formativos. Num primeiro momento, os professores redigiram uma apresentação de si e partilharam as suas expectativas acerca da formação. Como referimos anteriormente, visitamos estes diários de bordo e, a partir de uma organização das informações com base numa análise de conteúdo (Pereira, 2010), apreciamos os principais motivos que os levaram a integrar-se no projeto. Organizamos as expectativas em três categorias principais, nomeadamente: (i) o desenvolvimento profissional, envolvendo opiniões acerca da aprendizagem com vista a uma melhoria do exercício docente; (ii) a relação educativa, tornando visível a integração das tecnologias como meio de fortalecer processos de ensino-aprendizagem centrados nos alunos; e (iii) a relação pedagógica, em que as motivações abordadas pelos professores se centram na possibilidade de melhorar os métodos/metodologias de ensino, de forma a tornar suas aulas mais atraentes.

Os dados demonstram que o perfil do professor que se nutre de atividades de formação em tecnologias se caracteriza por uma incansável tentativa de transformação das práticas, associada ao permanente desejo de (re)aprender. No caso deste projeto, são professores que reconhecem que a sua idade é um elemento agregador de conhecimento, não sendo necessário excluir-se (ou ser excluído) das transformações sociais por mero desígnio etário. Este corpo docente compreende que se pode valorizar a partir de novas formações, revitalizando as suas práticas e agregando valor a um conhecimento que pode ser elaborado não só com os alunos, mas também entre pares. Longe de recusar qualquer possibilidade de enriquecimento tecnológico na sociedade contemporânea, estes professores procuram entendê-lo e apropriar-se dos seus benefícios, utilizando-os para desenvolverem aulas mais dinâmicas, a partir de um grau mínimo de conforto com as ferramentas. É por se sentirem ainda pouco fluentes no que concerne às TIC que se dispuseram a participar em formações deste género. Os alunos, em grande medida, fazem parte do discurso que justifica a sua participação nas formações. Visam, por isso, reestabelecer diálogo com estes, recorrendo a uma linguagem que pode ser comum – a linguagem da tecnologia. Segundo afirma um dos formandos *“Apesar de ter nascido no século passado, tenho plena consciência da importância que os dispositivos móveis têm no quotidiano dos nossos jovens, não podendo esta realidade ser ignorada”* (D7). Nem sempre estes professores estão convictos de que a tecnologia é capaz de transformar as suas práticas, embora estejam disponíveis para vivenciar mudanças pedagógicas mediadas por esse elemento. Assim, talvez consigam cumprir o objetivo de dinamizar aulas mais atraentes com resultados eficazes, justificação recorrentemente utilizada para justificar a sua participação no REKINDLE+50.

5. “Parar é morrer” – Algumas considerações sobre docência, tecnologias e inovação

O trabalho de sistematização das principais razões que levaram os professores a participarem numa formação em tecnologias móveis pode ser sumariamente associado ao desejo de movimento. O corpo docente que participa do REKINDLE+50 justifica a sua presença em função

do reforço das suas capacidades técnicas, necessárias para concretizar um objetivo que serviu de esteio à elaboração do projeto – a migração digital –, com a consequente transformação das práticas.

Como a revisão da literatura demonstra, um dos maiores desafios da integração tecnológica em contextos pedagógicos passa pelo desenvolvimento de uma cultura transversal de inovação (Laferrière, Law e Montané, 2012). A aposta em abordagens ecológicas facilita a sustentabilidade das práticas inovadoras, reforçando-as ao longo do tempo, sem perder de vista o caráter colaborativo que os fenómenos de reforma do edifício escolar devem privilegiar (Greany e Waterhouse, 2016). Como temos vindo a defender, os professores são uma força motriz necessária para operar mudanças em contexto escolar, uma vez que são a face mais visível da relação educativa.

As políticas de mudança, inovação e (re)contextualização do currículo só podem ser bem-sucedidas se implementadas como consequência da autonomia dos professores, no âmbito da sua ação estratégica (Morgado, 2017). Sem perder de vista os constrangimentos que podem surgir a nível institucional, a formação em tecnologias no âmbito do projeto REKINDLE+50 tem demonstrado que o trabalho de inovação escolar, seja na ordem do currículo, seja no âmbito dos métodos ou das práticas, transporta um potencial considerável de transformação das dinâmicas na sala de aula. Aliada à consolidada competência pedagógica dos professores que estão no terreno há pelo menos vinte anos, a literacia digital, no âmbito do projeto, tem sido reconhecida como uma forma de potenciar as diversas relações escolares, especificamente entre professores e alunos, entre professores e professores, entre professores e práticas. Porque “*parar é morrer*” (D13), o movimento é uma palavra-chave e a inovação uma consequência.

Referências bibliográficas:

- Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22, 337-355. doi:10.1007/s11218-018-09477-z
- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245. doi:10.12973/ejmste/75275
- Carrilo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us?, *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656. doi: 10.1080/0305764X.2017.1394982
- Chandra, V., & Mills, K. A. (2015). Transforming the core business of teaching and learning in classrooms through ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 285-301.
- Earle, R. S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *ET Magazine*, 42(1), 5-13.
- Greany, T., & Waterhouse, J. (2016). Rebels against the system: Leadership agency and curriculum innovation in the context of school autonomy and accountability in England. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1188-1206. DOI: 10.1108/IJEM-11-2015-0148

- Hanon, V. (2009). *'Only connect!': A new paradigm for learning innovation in the 21st century*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Lafarrière, T., Law, N., & Montané, M. (2012). An international knowledge building network for sustainable curriculum and pedagogical innovation. *International Education Studies*, 5(3), 148-160.
- Lakkala, M., & Ilomaki, L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers & Education*, 90, 1-12. doi:10.1016/j.compedu.2015.09.001
- Lencastre, José Alberto, Coutinho, Clara, Casal, João, & José, Rui (2014). Pedagogical and organizational concerns for the deployment of interactive public displays at schools. In A. Rocha, A. M. Correia, F. B. Tan, & K. A. Stroetmann (Eds.), *New perspectives in information systems and technologies, Volume 2* (429-438). Dordrecht: Springer.
- Louws, Monika L., Meirink, Jacobiene A., Veen, Klaas van, & Driel, Jan H. van (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education*, 66, 171-183.
- Morgado, J. C. (2017). Desafios curriculares para uma escola com futuro, *Revista ELO*, 24, 37-44.
- Morgado, J. C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In Carlos Sousa Reis e Fernando Sá Neves (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Volume 2* (147-152). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- OECD (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy. A systematic approach to technology-based school innovations*. Educational Research and Innovation Series. [S.l.]: OCDE.
- OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pereira, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plair, S. K. (2008). Revamping professional development for technology integration and fluency. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(2), 70-74. doi: 10.3200/TCHS.82.2.70-74
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427-439. DOI: 10.1080/13540602.2014.881644
- Punie, Y., Cabrera, M., Bogdanowicz, M., Zinnbauer, D., & Navajas, E. (2006). *The future of ICT and learning in the knowledge society*. Seville: European Commission.
- Snoeyink, R., & Ertmer, P. A. (2001). Thrust into technology: How veteran teachers respond. *Journal of Educational Technology Systems*, 30(1), 85-111.
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. [S. l.]: CreateSpace.
- Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S., & González-Sancho, C. (2017). *Measuring innovation in education: A journey to the future*. Paris: OECD Publications.

Willness, C., & Bruni-Bossio, V. (2017). The curriculum innovation canvas: A design thinking framework for the engaged educational entrepreneur. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(1), 134-164.

A produção de vídeos tutoriais de Desenho como recurso didático na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: reflexões sobre a utilização da tecnologia audiovisual no contexto de uma pesquisa-ação

Thiago Luiz de Oliveira Gomes Martins

Instituto Federal de Alagoas, Campus Santana do Ipanema, Brasil, & Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, Brasil

Resumo

O presente trabalho trata de uma experiência de ensino com a produção de vídeos tutoriais no componente curricular Desenho num contexto brasileiro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, objetivamos problematizar a produção de vídeos tutoriais, pelos/as próprios/as estudantes, como recurso de ensino e de aprendizagem no componente curricular Desenho ofertado em um curso técnico de nível médio da EPT no contexto brasileiro. A metodologia se caracteriza como qualitativa em que contamos com o método da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Tratamos, com base em Moran (2013), da relevância do uso das ferramentas tecnológicas de aprendizagem na Educação, considerando o processo de ensino como uma prática reflexiva (Schön, 2000), sobretudo, em áreas de natureza técnica. Embora alguns dados indiquem uma oscilação considerável entre o número de participantes nas etapas propostas, enfatizamos que a nossa análise se direciona ao processo, cuja consideração eleva as percepções dos sujeitos em meio às suas participações na pesquisa proposta.

Palavras-chave: *Produção de vídeos tutoriais; pesquisa-ação; Tecnologia da Educação; Educação Profissional e Tecnológica*

Abstract

The present discussion deals with a teaching experience with the production of tutorial videos in the Drawing subject in a Brazilian context of Vocational Education and Training (VET). In order to do so, we aim to problematize the production of tutorial videos by the students themselves, as a teaching and learning resource in the Drawing subject offered in VET, technical course in the Brazilian context. The methodology is characterized as qualitative in that we rely on the action-research method (Thiollent, 2011). We consider, based on Moran (2013), the relevance of the using of technological learning tools in Education, considering the teaching process as a reflexive practice (Schön, 2000), especially in areas of technique nature. Although, some data indicate a considerable oscillation between the number of participants in the proposed steps, we emphasize that

our analysis is directed to the process, whose consideration raises the subjects' perceptions in the midst of their participation in the proposed research.

Keywords: *Vocational Education and Training; Tutorial Video Production; Action Research; Educational Technology*

1. Introdução

Apresentamos reflexões a partir de uma experiência de ensino – pesquisa-ação – cuja temática central, em geral, orientou-se ao contexto de práticas de ensino e de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto brasileiro e que, em especial, centrou-se na produção de material didático, pelos próprios discentes, a partir da inclusão do processo de elaboração de vídeos tutoriais enquanto tecnologia de suporte audiovisual ao ensino e aprendizagem no componente curricular Desenho.

Desenho é um componente curricular ofertado na 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária de nível médio, na modalidade integrada, no *Campus* Santana do Ipanema, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Nossas reflexões fazem parte e decorrem de um estudo investigativo mais amplo, apresentado em forma de artigo como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao Curso de Especialização em Docência na Educação Profissional¹, do IFAL, no segundo semestre de 2018.

Este trabalho trata-se, pois, de um texto que, a partir da conclusão da pesquisa-ação, intenciona ampliar a problematização e aprofundar as discussões acerca da intervenção realizada, procurando estabelecer uma reflexão sobre a inclusão de novas tecnologias no ambiente educativo, e, em especial, (possíveis) contribuições nas práticas de ensino e aprendizagem do componente curricular Desenho, respectivamente.

Para tanto, além de uma breve contextualização da pesquisa, mobilizamos alguns referências teóricas no sentido de problematizar a intervenção realizada como indutora de reflexões e mudanças no papel (do) docente e discentes no contexto do componente curricular Desenho. Nesse sentido, convém indicar o objetivo principal da pesquisa que foi *problematizar a produção de vídeos tutoriais², pelos(as) próprios(as) estudantes, como recurso de ensino e de aprendizagem, no componente curricular Desenho, no contexto de um curso técnico de nível médio* (Martins, 2018) (grifos nossos).

Este texto está estruturado em três partes: contextualização teórica, contextualização metodológica, resultados e discussão, e, considerações finais. A primeira parte (contextualização teórica) apresenta apontamentos e referências que contextualizam, justificam a pesquisa e foram mobilizados para o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas, a saber: a problemática da carência de material didático, especificamente, orientado para a EPT, noção do ensino e da aprendizagem reflexiva e a tecnologia na Educação. A segunda parte (contextualização

¹ Curso ofertado para docentes, da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que já atuavam nessa modalidade de ensino e que não dispõem de cursos de licenciatura - preceito legal, segundo a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996), para atuação como docentes na Educação Básica.

² O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss; Villar; & Franco, 2009, p. 1896) nos permite entender a palavra tutorial como aquilo que “diz-se de ou programa em documento, livro, filme ou computador que fornece instruções práticas sobre um assunto...”. Daí, emerge o entendimento atribuído, nesta pesquisa, à noção de vídeo tutorial, enquanto um vídeo que fornece instruções práticas sobre um assunto.

metodológica) a dimensão empírica e as orientações metodológicas da pesquisa: o objetivo, o campo empírico, os procedimentos metodológicos e a coleta de dados. Por fim, ao final deste texto, a terceira parte (resultados e discussão, e, considerações finais) apresenta reflexões e discussão de informações, bem como as nossas considerações finais.

2. Contextualização teórica

A seguir apresentamos apontamentos e referências que, de um lado contextualizam e justificam a pesquisa e, de outro lado, suportam teoricamente o desenvolvimento de nossas reflexões, a saber: a carência de materiais e recursos didáticos no contexto da EPT, o ensino e a aprendizagem reflexiva, e, a tecnologia na educação.

2.1. Materiais e recursos didáticos no contexto da EPT: cenário de dificuldades no componente curricular desenho

A partir da nossa prática docente, e com suporte na literatura científica, identificamos na EPT e, especialmente, no componente curricular Desenho, um contexto de carência de recursos de materiais e equipamentos didáticos (Martins, 2018). De acordo com Mathias e Algebaile (2010), a Educação Profissional, de nível médio, apresenta um cenário de dificuldades:

seja pelo dado bruto – escassez de livros em escala comercial -, seja pelo dado histórico – depreciação do lugar do trabalhador técnico, ancorada em argumentos que defendem que a ‘formação’ para o exercício de suas atividades profissionais pode se dar por meio de treinamentos auxiliados por manuais de boas práticas. (Mathias & Algebaile, 2010, p. 14)

É imperativo, em nosso entendimento, prover meio aos professores, no caso da discussão em tela, professores da área técnica, para produção de material que enseje uma maior relação entre os saberes desses componentes. Nesse tocante, acreditamos, e defendemos, uma atitude reflexiva constante na prática docente, inclusive, para refletir sobre a pertinência de alguns materiais didáticos em detrimento de outros.

2.2. Práticas reflexivas: o ensino e a aprendizagem reflexiva

A prática reflexiva é um processo de introspecção. Por meio da análise e avaliação crítica de pensamentos, posturas e ações passados, atuais e/ou futuros, o professor se esforça para obter novas ideias e melhorar o desempenho no futuro. (Hartman, 2015, p. 13)

Nessa mesma direção, Freire (2003) aponta a reflexão crítica sobre a prática como uma exigência do ato de ensinar: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2003, p. 39). Donald Schön (2000), também estabelece um diálogo com Hartman (2015), ao introduzir dois conceitos importantes referentes à prática reflexiva: “reflexão sobre a ação” e “reflexão na ação” – “o ‘pensar’ o que fazem, enquanto fazem” (Schön, 2000, p. 7).

Após avaliações críticas de nossa prática docente, considerando o processo de ensino e aprendizagem, identificamos a construção de recursos e materiais didáticos próprios como possível alternativa frente ao cenário de carência desse componente curricular Desenho. Daí, emergiu a ideia de inserir a produção de vídeos tutoriais como tecnologia educativa. (Martins, 2018).

2.3. Tecnologia e educação

A temática da Tecnologia na Educação pode ter entendimentos diversos e tem sido alvo de discussões há algumas décadas. De acordo com Nérici (1973, p. 10):

Tecnologia da educação, para uns, representa a aplicação da ciência na educação. Assim, toda a problemática educacional, desde o planejamento, execução e avaliação, deveria ser equacionada com base em princípios científicos. Para outros, refere-se mais à aplicação de máquinas no ensino, principalmente, as eletrônicas.

Nos últimos anos, com base em nossa experiência, e a partir de algumas reflexões filiadas a Moran (2013), é possível vislumbrar o uso das tecnologias digitais como iniciativa que tem o potencial de que transformação no ambiente educativo:

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivam os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. (Moran, 2013, p. 31)

Ademais, convém destacar que o uso de tecnologias digitais atuais, como é o caso das tecnologias digitais móveis, para além de desafiar/estimular as instituições escolares, têm o potencial de transformá-las, em alguma medida. Segundo esse mesmo autor:

As tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros com atividades a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente. Podemos utilizar uma parte do tempo de aprendizagem com outras formas de aulas, mais orientação a distância. Não precisamos resolver tudo dentro da sala de aula. (Moran, 2013, p. 30)

Entendemos o ensino tradicional, nesse viés, como aquele que não é promotor de práticas pedagógicas que considerem o discente como sujeito de sua aprendizagem, ou seja, o contato direto com materiais concretos pode favorecer um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo, tanto por parte do docente quanto do discente. No entanto, entendemos que a tecnologia, desde as mais rudimentares formas de apresentação, deve ser concebida não como um fim, mas como um meio em si, em que a sua reflexão dar-se-á a partir da habilidade que esses sujeitos têm para abordarem-na como significativa a tal processo.

Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece ricos nem grandes tensões. (Moran, 2013, p. 12)

Com base nisso, é que, com base em nossa experiência docente, sobretudo, na EPT, que nos sentimos constantemente desafiados a, como já anunciamos, prover meios para que o processo de ensino e aprendizagem, de fato, considere elementos relevantes e que, numa sociedade que se renova constantemente, possa se refletir sobre recursos didáticos que possam

contribuir, em alguma medida, para a intersecção do complexo com o simples; do conceitual ao laboral. As tecnologias, nesse sentido, exercem um considerável aporte já que, como tratam alguns autores a quem nos filiamos, grande monta dos discentes com quem lidamos se identifica com as tecnologias como um recurso promotor de sua aprendizagem. A busca incessante por meios que tenham tal desiderato nos tem sido base de uma reflexão docente constantemente. Obviamente, precisamos, nesse sentido, buscarmos aprender em colaboração direta por parte dos discentes, já que quaisquer recursos pedagógicos, direcionados sem uma condição de manuseio razoável por parte do docente, pode ser, em vez de necessário e significativo, mais uma prática que mitigue apenas o ensino tradicional de que tratamos anteriormente. Moran (2013) aborda algo nesse tocante:

Aprender exige envolver-se, pesquisar, ir atrás, produzir novas sínteses, é fruto de descobertas. O modelo de passar conteúdo e cobrar sua evolução é insuficiente. Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador. (Moran, 2013, p. 34)

No caso da tecnologia que utilizamos para a proposição de uma relação reflexiva, a nosso ver, que ensejasse um envolvimento maior por parte dos discentes no componente curricular Desenho foi o vídeo tutorial, como já preliminarmente abordamos. “Qualquer um pode ser um produtor e divulgador de materiais audiovisuais. A escola não acordou para a importância do incentivo ao vídeo, tanto institucional como didático.” (Moran, 2013, p. 47). É, meio às especificidades do grupo com quem lidamos, em um contexto que carece de tais dispositivos de ensino e de aprendizagem, que concebemos a tecnologia como parte integrante do cotidiano de grande parte desses sujeitos. Ademais, a produção autoral de vídeos tutoriais pode se configurar numa dimensão lúdica e mais significativa à elaboração dos saberes na área técnica em contextos da EPT.

3. Contextualização metodológica

A seguir abordamos a contextualização metodológica. Apresentamos a dimensão empírica e as orientações metodológicas da pesquisa. Além disso esta parte descreve: o objetivo, o campo empírico, os procedimentos metodológicos e a coleta de dados.

3.1. Perspectiva teórico-epistemológica e problemáticas da pesquisa

Trata-se de uma abordagem qualitativa de investigação em Educação que enfatiza o plano praxiológico (Amado, 2013). A partir dos procedimentos metodológicos cuja ênfase se dá para a “transformação da realidade investigada” e “a produção do conhecimento”, que, como apontam Tanajura e Bezerra (2015, p. 11), apresentam-se como elementos relacionados à pesquisa-ação.

A investigação aborda duas problemáticas principais, uma de ordem mais geral, no contexto da EPT, e outra, mais específica, vinculada ao componente curricular Desenho. A primeira refere-se à carência de recursos e materiais didáticos orientados para a EPT (Mathias & Algebaile, 2010). A segunda, por sua vez, corresponde às dificuldades de utilização de instrumentos de desenho técnico manual e de execução de procedimentos de desenho técnico manual¹ por parte de alguns estudantes (Martins, 2018).

¹ Algumas vezes, manifestadas pelos(as) estudantes e outras observadas pelo professor-pesquisador em sala de aula.

3.2. A pesquisa-ação como método de pesquisa

Da relação, respectivamente, entre objetivos da pesquisa e da ação, destaca-se o objetivo prático:

contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções proposta de ações correspondentes às 'soluções' para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. (Thiollent, 2011, p. 24)

A esse respeito, a pesquisa configura-se, em seu método, como uma pesquisa-ação que, de um lado, foi orientada para responder à carência de recursos e de materiais didáticos (problema central de nossa investigação-ação) e, de outro, buscou estimular a prática de procedimentos de desenho técnico manual e a produção do conhecimento associadas a noção de prática reflexiva, em consonância com aquilo que é abordado por Hartman (2015).

Para tanto, fomos instados a elaborar uma pergunta de pesquisa: admitindo a possibilidade de que, ao produzirem vídeos tutoriais, os(as) alunos(as) poderiam desenvolver práticas reflexivas tentamos responder à pergunta de pesquisa: *a produção de vídeos tutoriais, pelos(as) próprios(as) estudantes, pode constituir-se como um recurso didático-pedagógico eficaz no componente curricular Desenho?* (Martins, 2018).

3.3. Objetivo da investigação-ação

Ao longo percurso investigativo, considerando o método adotado e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, como objetivo geral vislumbramos: *problematizar a produção de vídeos tutoriais, pelos/as próprios/as estudantes, como recurso de ensino e de aprendizagem no componente curricular Desenho ofertado em um curso técnico de nível médio da EPT no contexto brasileiro.* (Martins, T2018).

3.4. Componente empírico

Nesta parte da discussão, debruçaremos-nos sobre os procedimentos metodológicos, ao campo empírico da investigação-ação e a descrição da coleta e análise dos dados.

3.4.1. Procedimentos metodológicos

O componente empírico da investigação estruturou-se em três etapas/procedimentos metodológicos. Em cada etapa/procedimento, foi desenvolvida uma ação específica (Quadro 1):

Quadro 1. Etapas do componente empírico e ações desenvolvidas

Etapa	Ação desenvolvida
Produção dos vídeos tutoriais	A partir de temática/s previamente definida/s, os alunos foram estimulados a produzirem vídeos tutoriais.
Análise do processo de produção dos vídeos tutoriais	Os alunos foram estimulados a produzirem informação, discutirem e refletirem a respeito do processo de produção dos vídeos tutoriais.
Análise da intervenção	A partir das informações produzidas, realizaram-se a análise e a avaliação da intervenção realizada.

Fonte: Martins (2018)

3.4.2. Campo empírico e sujeitos da pesquisa

O campo empírico da pesquisa constituiu-se de duas turmas do componente curricular Desenho. Os sujeitos da pesquisa, que, por vezes, denominamos de participantes, são estudantes que estavam regularmente matriculados no componente curricular que, voluntariamente, aceitaram participar da investigação, por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Inicialmente, a investigação-ação contou com a participação de 25 estudantes. Entretanto, ao final da pesquisa, 03 (três) participantes concluíram todas as etapas da intervenção (Martins, 2018).

3.4.3. Coleta e análise de dados

A coleta dos dados centrou-se no registro escrito e, especialmente, na aplicação de dois questionários¹. Inicialmente, a aplicação do questionário 1 ocorreu antes da produção dos vídeos tutoriais. A aplicação do questionário 2 ocorreu após a conclusão dos vídeos tutoriais. A análise dos dados baseou-se na técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2006). A análise objetivou contextualizar a pesquisa, compreender as intenções e significações dos participantes e avaliar a intervenção (Martins, 2018).

4. Resultados e discussão

Tendo em conta a dimensão mais holística do trabalho da pesquisa em tela, esta discussão refere-se à ampliação da reflexão sobre a intervenção realizada. Neste caso, a dimensão qualitativa orienta-se para uma problematização sobre a utilização produção de vídeos tutoriais como uma Tecnologia da Educação no componente curricular Desenho no contexto da EPT.

4.1. Questionário 1: antes da produção dos vídeos tutoriais

Esta fase de coleta de dados versou, especialmente, a prática dos procedimentos de desenho geométrico ao longo das aulas do componente curricular Desenho e a participação/experiência prévia (ou não) na produção de vídeos autorais no contexto educacional enfocado. A aplicação desse questionário foi direcionada a 25 estudantes/participantes. Destacamos, a seguir, algumas respostas identificadas no questionário 1:

Tabela 1. “Você já produziu algum vídeo (utilizando câmera ou smartphone) como parte de alguma atividade escolar?”

Sim	Não
9	16

Fonte: Martins (2018)

Tabela 2. “Você acredita que teria condições de produzir um vídeo (utilizando câmera ou smartphone) que ajude alguém a aprender os procedimentos de desenho geométrico estudados em Desenho?”

Sim	Não
24	1

Fonte: Martins (2018)

¹ A aplicação dos questionários ocorreu com suporte de ferramenta computacional. Em ambos os casos a aplicação dos questionários ocorreu no espaço escolar do *Campus* Santana do Ipanema do IFAL a saber: questionário 1, no laboratório de informática e, questionário 2, na biblioteca, respectivamente.

4.2. Questionário 2: após a produção dos vídeos tutoriais

Esta fase de coleta versou, especialmente, o processo de elaboração dos vídeos tutoriais¹ e, posteriormente, a experiência da participação na pesquisa. A elaboração de, ao menos, um vídeo tutorial² foi estabelecida como condição prévia para participação no processo de respostas ao questionário 2. A aplicação desse questionário foi direcionada a 3 participantes. Destacamos, a seguir, algumas respostas identificadas no questionário 2:

Tabela 3. “Você acredita que seu(s) vídeo(s) ajudou (ou ajudaram) no seu aprendizado de conteúdos e procedimentos de desenho?”

Sim	Não
3	-

Fonte: Martins (2018)

Tabela 4. “Você acredita que seu vídeo pode ajudar outras pessoas para o aprendizado de conteúdos e procedimentos de desenho?”

Sim	Não
3	-

Fonte: Martins (2018)

Quadro 2. “Que dificuldades você enfrentou no processo de elaboração do(s) vídeo(s) tutorial(ais)?”

Participante A: “A única dificuldade foi escolher o assunto do vídeo e fazer uma explicação simples e direta.”
Participante B: “A única dificuldade que tivemos além da parte mais estética, o barulho atrapalhou um pouco, mas afinal nós conseguimos.”
Participante C: “TER QUE SEGURAR O CELULAR E FAZER O PROCEDIMENTO AO MESMO TEMPO.”

Fonte: Martins (2018)

Tabela 5. “Como você avalia a sua participação na pesquisa?”

Positiva	Negativa
3	-

Fonte: Martins (2018)

¹ Na tentativa de favorecer a reflexão e a autonomia dos participantes, optamos por não realizar orientação prévia sobre técnicas de produção, edição e tratamento dos vídeos.

² Foram produzidos 2 vídeos tutoriais autorais. Destes, um vídeo foi produzido por um trio (participante A e B integram este grupo, o/a terceiro/a participante não respondeu ao questionário 2) e outro vídeo foi produzido individualmente (participante C). (Martins, 2018).

Quadro 3. “Em relação à experiência de participação na pesquisa, que pontos positivos você destaca?”

Participante A: <i>“Eu pude rever o assunto, e ensina-lo, o que o fez ficar mais fixado em minha mente.”</i>
Participante B: <i>“Em relação a mim foi uma ótima forma de fixar o conteúdo.”</i>
Participante C: <i>“FOI UMA FORMA DE RELEMBRAR OS ASSUNTOS DOS OUTROS BIMESTRE.”</i>

Fonte: Martins (2018)

Quadro 4. “Em relação à experiência de participação na pesquisa, que pontos negativos você destaca?”¹

Participante A: <i>“O único ponto negativo foi o tempo que acabou prejudicando na hora de conversar e trocar ideias com o professor responsável.”</i>
Participante B: <i>“Como fiquei mais na área da pesquisa as outras meninas cuidaram do vídeo, sinto que elas tiveram bem mais trabalho do que eu, então gostaria de ter participado mais.”</i>

Fonte: Martins (2018)

4.3. Discussão dos resultados

As referências utilizadas para a produção dos vídeos tutoriais centraram-se nos resumos elaborados em sala e em um livro disponível na biblioteca do *Campus*, lócus de investigação-ação da presente pesquisa. Os participantes não utilizaram outras fontes de pesquisa, como, por exemplo, vídeos tutoriais anteriores para a elaboração dos seus próprios vídeos.

Os dados apresentados nos serviram para revelar uma situação de apropriação do conteúdo e de produção do conhecimento, pois, a partir do material que produziram os participantes, eles acreditam que outras pessoas possam aprender por meio da ferramenta tecnológica de que fizeram uso e, mais que isso, foram sujeitos autores de sua aprendizagem, tornando-a, por extensão, mais significativa.

Em relação aos pontos positivos da experiência, quanto à análise de participação na pesquisa, destaca-se a noção de: a) rever o conteúdo: “eu pude rever o assunto...” (Participante A), “... FOI UMA FORMA DE RELEMBRAR OS ASSUNTOS...” (Participante C); b) fixação do conteúdo: “... e ensiná-lo, o que o fez ficar mais fixado em minha mente.” (Participante A), “... uma ótima forma de fixar o conteúdo.” (Participante B), segundo os dados oriundos do questionário respondido pelos sujeitos participantes da pesquisa.

No segundo caso, no que se concernem aos pontos negativos da experiência, destacamos a noção de: a) tempo: “... o tempo que acabou prejudicando na hora de conversar e trocar ideias com o professor responsável.” (Participante A); b) participação na equipe: “Como fiquei mais na área da pesquisa as outras meninas cuidaram do vídeo, sinto que elas tiveram bem mais trabalho do que eu, então gostaria de ter participado mais.” (Participante B) (ver Quadro). Tais dados fazem-nos refletir acerca da importância do contato entre os participantes/estudantes com o pesquisador-professor.

¹ A/O participante C não registrou resposta para esta pergunta.

5. Considerações finais

Para além das potencialidades e resultados associados à intervenção realizada e, também, associadas à questão da Tecnologia da Educação, recorreremos a Moran (2013) para problematizar alguns desafios em geral, relativos à utilização das tecnologias móveis no contexto educativo, e, em especial, no contexto da investigação, cujos desafios estão centrados na proposição de atividades com o uso das tecnologias, tanto presencial quanto a distância, que emergem de reflexões mais simples às mais complexas; do mais cotidiano a, por vezes, algo mais desafiador que ainda não está diretamente, considerando a plasticidade em que se inserem as tecnologias, em estreito contato com os sujeitos em seus processos de ensino e de aprendizagem. Reconhecemos, assim, que a problematização apresentada neste texto ainda pode contribuir para a ampliação do debate acerca do uso da tecnologia no âmbito escolar, ou em processos de aprendizagem de modo mais amplo, levando-se em conta a investigação ação realizada.

A discussão centrou-se na articulação entre, em geral, apontamentos teóricos sobre a Tecnologia na Educação, e, em especial, reflexões e análise crítica ampliadas dos pesquisadores acerca das (possíveis) contribuições do processo de elaboração de vídeos tutoriais no contexto do componente curricular Desenho como ferramenta de ensino. Nesse tocante, acreditamos ser possível entender, com base num processo de reflexão, que a intervenção realizada, como processo, favoreceu o aparecimento de novos desafios e possibilidades – tais como repensar em estratégias de maior envolvimento dos alunos em pesquisa com esse teor-; além disso, contribuiu para o desenvolvimento de novas práticas de ensino e de aprendizagem, que, num contexto de um processo reflexivo, têm o potencial de implicar mudanças no papel do professor, do aluno e na apropriação e construção do conhecimento vivenciados no componente curricular Desenho por meio da produção de vídeos tutoriais.

Como já indicado anteriormente, procuramos problematizar e nos deter a uma análise minuciosa do processo “a fim de que, mesmo na consideração do produto, possamos compreender a forma pela qual a presente investigação foi conduzida, isto é, a ênfase, embora contamos com a produção de um produto educacional, recaiu sob o processo de produção”. Com efeito, a análise aprofundada da investigação-ação, no que se refere à inclusão da tecnologia no contexto educativo, permitiu a identificação de elementos que, para além daqueles indicados anteriormente em nossas reflexões, podem ser melhor explorados no sentido de procurarmos adotar a elaboração dos vídeos tutoriais como ferramenta pedagógica de ampliação das possibilidades de atingir melhores resultados em intervenções futuras (superar as dificuldades enfrentadas, estimular/ampliar um maior número de discentes no processo de elaboração dos vídeos tutoriais, entre outros.).

Ademais, acreditamos ser possível pensar, no âmbito de nossa prática pedagógica, que a produção de vídeos autorais, pelos próprios discentes, apresentou-se não somente como estratégia de inclusão tecnológica, pois oportunizou que novos saberes pudessem ser, segundo as avaliações realizadas como uma interação positiva, criados ou ressignificados com vistas ao uso da ferramenta no tratamento do conteúdo e na produção de conhecimentos pelos sujeitos desse processo.

Outros sim, entendemos que ações e intervenções de inclusão da tecnologia no contexto educativo, num contexto de carência de recursos e materiais didáticos, como é o caso do contexto onde realizamos o estudo, podem contribuir e implicar a reflexão sobre relações e ações frente à produção de conhecimento em processos que podem, de alguma forma, levar a mudanças na relação professor-aluno, sobretudo, em contextos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo em vista a realidade em que atuamos.

Referências bibliográficas:

- Amado, João. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, Laurence. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil, *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Freire, Paulo. (2003). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hartman, Hope J. (2015). *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento*. Porto Alegre: AMGH.
- Houaiss, Antônio, Villar, Mauro de S., & Franco, Francisco M. de M. (Eds.). (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Nérici, Imídeo G. (1973). *Educação e tecnologia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Martins, Thiago L. de O. G. (2018). *A produção de vídeos tutoriais como recurso didático: uma experiência com alunos do médio integrado no componente curricular desenho*. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Docência na Educação Profissional à Distância, Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió, Alagoas, Brasil.
- Mathias, Maíra, & Algebaile, Joana (2010). Material didático para a educação profissional. *RET-SUS*, 40, 14-21. Recuperado de <http://www.retsus.fiocruz.br/uploadsistema/revista/pdf/revista40.pdf>
- Moran, José M. (2013). Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In J. M. Moran, M. T., Masetto, & M. A. Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21ª ed.). Campinas: Papirus.
- Schön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Tanajura, Laudelino L. C., & Bezerra, Ada A. C. (2015). Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, 7(13), 10-23. Recuperado de <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408/pdf>
- Thiollent, Michel (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

O uso do *Whatsapp* para a criação de comunidades de prática: uma experiência com professores da educação infantil

Ana Paula Francisca dos Santos¹

Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR – Maringá, Brasil

ani-hcastro@hotmail.com

Sandra Aparecida Ortiz Larrosa

Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR – Maringá, Brasil

sandraortiz_1@hotmail.com

Tania Regina Corredato Periotto²

Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR – Maringá, Brasil

proftania.periotto@gmail.com

Resumo

Com o avanço da tecnologia a sociedade está cada vez mais conectada ao mundo digital. As formas de comunicação e interação estabelecidas entre os indivíduos têm sofrido constantes mudanças, principalmente, no que diz respeito ao compartilhamento do conhecimento. Neste contexto, em que as redes sociais fazem parte do cotidiano e atuam como aliadas à Gestão do Conhecimento na criação, armazenamento e compartilhamento de informações é que o WhatsApp, aplicativo gratuito, multiplataforma que permite o envio e recebimento de mensagens de texto, áudios, imagens, vídeos e interatividade entre os envolvidos, é abordado neste trabalho. Assim, considerando a geração atual dominada pela era digital, esta ferramenta atua como uma aliada ao trabalho do professor, pois possibilita a formação de Comunidades de Prática (CoPs), que consistem em um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão sobre uma determinada temática, visando construir novos aprendizados ou aprimorar o conhecimento já adquirido. Apoiando-se nesse cenário, este trabalho parte de um estudo de caso, cujo objetivo foi a criação de uma Comunidade de Prática por meio do aplicativo WhatsApp, visando promover a aquisição, armazenamento, gerenciamento e o compartilhamento do conhecimento. O público alvo foram nove professores de uma escola particular de educação infantil, de pequeno porte, situada na cidade de Maringá/PR, Brasil. A partir da criação desse espaço de interação, que aconteceu no início do ano letivo corrente, os professores receberam informações sobre a missão da escola bem como da linha pedagógica seguida, funcionamento e rotina escolar. Neste espaço também foi possível compartilhar experiências, materiais e dicas junto aos demais professores do grupo de forma que pudessem utilizar o conhecimento

¹ Bolsista CAPES.

² Bolsista Produtividade em Pesquisa do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICETI).

compartilhado no aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Desde o mês de fevereiro, essa CoP está atuante e, além do aumento de troca de informações, compartilhamento de experiências e materias, essa estratégia de grupo virtual aproximou a equipe que tornou-se mais solidária entre seus pares. Observou-se um maior empenho em dar respostas e apresentar contribuições às solicitações quando lançadas para o coletivo do grupo, preocupação em expor experiências com mais detalhes aproveitando-se do potencial de recursos que o aplicativo dispõe.

Palavras-chave: *Compartilhamento do Conhecimento; Comunidades de Prática; Gestão do Conhecimento; WhatsApp*

Abstract

With the advancement of technology is increasingly connected to the digital world. Forms of communication and interaction between sectors have suffered constant changes, mainly are not relevant to the sharing of knowledge. In this context, where social networks are part of daily life and act as an alliance with Knowledge Management in the creation, storage and sharing of information, WhatsApp is a free, multiplatform application that allows the sending and receiving of text messages, audios, images, videos and interactivity between those involved, is approached in this paper. Therefore, considering the current generation dominated by the digital age, this tool acts as an ally to the teacher's work, because it allows the formation of Communities of Practice (CoPs), which consist of a group of people who share a concern or passion about a certain theme, aiming to build new learning or improve the knowledge already acquired. Based on this scenario, this work is based on a case study, that objective was the creation of a Community of Practice through the WhatsApp application, aiming to promote the acquisition, storage, management and knowledge sharing. The target audience consisted of nine teachers from of a small size private school of child education, located in the city of Maringá/PR, Brazil. From the creation of this interaction space, that happened at the beginning of the current school year, teachers received information about the school's mission as well as the pedagogical line followed, functioning and school routine. In this space it was also possible to share experiences, materials and tips with the other teachers of the group in a way that they could use the shared knowledge in the improvement of their pedagogical practices. Since February, this CoP has been active and, in addition to increasing information exchange, sharing of experiences and materials, this virtual group strategy approached the team that became more supportive of its peers. It was observed a greater commitment to give answers and to present contributions to the requests when they were sent to the collective of the group, a concern to expose experiences in more detail taking advantage of the potential of resources that the app has.

Keywords: *Knowledge Sharing; Communities of Practice; Knowledge Management; Whatsapp*

1. Introdução

O desenvolvimento das tecnologias e as possibilidades que isso tem proporcionado à sociedade, principalmente com o acesso a *Internet*, está entre os fatores responsáveis na promoção das mudanças. O homem tem modificado a maneira de se relacionar com o meio em que vive, passando a ficar cada vez mais conectado ao mundo virtual. Para Kenski (2002), tais acontecimentos interferem diretamente em diversos segmentos, principalmente na área da educação.

É notório os benefícios que as redes digitais oferecem, por meio de seus recursos e ferramentas, para se obter e compartilhar informações com outras pessoas a qualquer horário e local em tempo real, independente de sua localização geográfica. Essa facilidade pode ser usufruída por meio de instrumentos digitais como *tablets*, *Smartphones*, *l-pads*, etc. E sabendo desta facilidade de acesso e disponibilidade de ferramentas, não se pode deixar de considerar que esse panorama também alcança a escola e chega até o aluno. Ao adentrar a escola, cada aluno já traz consigo uma bagagem cultural, herdada de sua família, suas experiências e interações. Dentre essa construção de conhecimento que ele obteve e vem obtendo de forma constante e quase que natural, o uso dos recursos tecnológicos e seus aparatos estão presentes.

Ao chegarem à escola, tem a expectativa de que a forma de aprender, explorar e interagir seja tão atrativa como aquela que ele já conhece e lhe dá autonomia de explorar, errar e acertar ou seja, que está familiarizado. Assim, cabe aos professores e equipe pedagógica buscarem diferentes formas de executarem sua prática pedagógica, apoiando-se nos recursos que a tecnologia dispõe como aliados nessa missão de ensinar de forma que a aprendizagem se efetive.

Para Vaillant e Marcelo (2012), as mudanças que ocorrem em meio à sociedade, automaticamente refletem na educação, que na concepção de Moran (2014), necessita ser redesenhada conforme as demandas sociais, de forma que se molde à realidade atual principalmente no ambiente escolar.

Pautando-se neste contexto e na necessidade de motivar os professores a utilizarem as inovações tecnológicas, em prol de conduzirem uma aprendizagem coletiva, atraente e efetiva, apoiando-se na possibilidade de maior interação por meio de uma rede social, para fins de compartilhamento e criação de experiências e conhecimentos, é que esse trabalho se justifica. Sendo assim, este estudo propõe como objetivo a criação de uma Comunidade de Prática, por meio do aplicativo *WhatsApp*, para promover a aquisição, armazenamento, gerenciamento e compartilhamento do conhecimento entre os professores de uma instituição de educação infantil.

2. Fundamentação teórica

2.1. Comunidades de Práticas – CoPs

O termo Comunidade de Prática (CoP) – *Communities of Practice* – foi proposto pelos teóricos Etienne Wenger e Jean Lave em 1991 ao se referirem sobre as maneiras de trabalho em conjunto e/ou associação natural entre as pessoas (Rover, 2014).

Uma CoP se caracteriza por um grupo de pessoas com interesses comuns e que buscam aprendizado ou resolução de problemas por meio da troca de ideias e experiências. Para Noroet *al.* (2016, p. 2) “Uma Comunidade de Prática (CoP), é organizada com base em ferramentas que auxiliam na criação do conhecimento e propiciam as condições necessárias para a interação entre os indivíduos”.

Considerada umas das principais ferramentas da Gestão do Conhecimento, as CoPs podem potencializar e influenciar o processo de criação, armazenamento e compartilhamento do conhecimento dentro das instituições por meio da interação entre seus membros, independente do meio em que se encontram inseridas.

Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002), uma CoP se distingue de outras estruturas porque está amparada em três pilares: o domínio: uma identidade definida por um domínio de interesse comum; a comunidade: uma rede de comunicação e interação; e a prática: o desenvolvimento de um conhecimento específico, visando aprimorar a prática.

Na área educacional, a utilização das CoPs oferecem muitas vantagens como a valorização do conhecimento transmitido, a criação de redes de relacionamento, a expansão do conhecimento e o compartilhamento de experiências (Rover, 2014). Ao interagirem, os professores têm a oportunidade de compartilhar experiências sobre sua área de atuação, bem como materiais e dicas para que os colegas possam aprimorar suas práticas pedagógicas e, juntos, proporcionar uma melhor Gestão do Conhecimento dentro da escola.

Nesse sentido, a busca pela educação de qualidade está ligada ao empenho e motivação dos professores quanto às inovações que a tecnologia oferece, a fim de atender as demandas contidas no contexto escolar, uma vez que, os avanços tecnológicos são realidade em nossa sociedade, sendo este, um fato que não pode ser desconsiderado.

2.2. Redes sociais e as práticas pedagógicas

A ampliação da *Internet* possibilitou a popularização das redes sociais rapidamente, facilitando assim, o contato e a troca de informações entre seus usuários. Dessa forma, as redes sociais passaram a ser vistas como espaços de interação e de compartilhamento de informação, que de acordo com Recuero (2009), são repletos de agentes sociais, ou seja, pessoas que compartilham dos mesmos interesses, desejos e aspirações.

Em vista disto, Kaufman (2012) relata que os laços criados em ciberespaços conduzem a construção de capital social, pois diante da conexão e da interação entre seus usuários, está vinculada a circulação de conhecimentos. Logo, as redes sociais apresentam grande potencial comunicativo, que segundo Lemos (2013) facilitam a troca de informações de diversas maneiras, facilitando a construção do conhecimento.

Dessa forma, do ponto de vista educacional, a inserção das redes sociais como recurso pedagógico, promove estratégias relevantes para o ensino, além de atuar como um importante elemento para o processo de remodelação da escola/educação (Thamy; Santos, 2013). As transformações ocorridas na sociedade, como aponta Moran (2015), tem modificado o papel da escola e da educação, que necessitam compreender e aprimorar seus processos, fazendo uso das novas linguagens de comunicação em prol de facilitar a evolução dos indivíduos.

Partindo deste propósito, o *WhatsApp*, aplicativo multiplataforma, permite que seu usuário se conecte individualmente ou coletivamente com pessoas de todo o mundo, de forma rápida e segura, por meio de mensagens, ligações e vídeo chamadas. É possível, ainda, o compartilhamento de diversos tipos de conteúdos como vídeos, imagens, áudios, mensagens e documentos de diferentes formatos com dimensões de até 100 MB, sem a necessidade de aplicativos de e-mail (WhatsApp, 2009).

Seus recursos são semelhantes a diversas redes sociais existentes, as quais permitem a interação individual ou coletiva de seus usuários, porém, o que a diferencia das outras redes é a segurança e a facilidade de acesso, pois suas mensagens são criptografadas e o acesso ao aplicativo ocorre por meio da conexão com a *Internet* (WhatsApp, 2009).

Assim, o aplicativo *WhatsApp* se configura como uma valiosa ferramenta para a área da educação, uma vez que contribui para a melhoria das práticas pedagógicas através das possibilidades de interação entre seus usuários (Araujo & Bottentuit Junior, 2015).

3. Metodologia

Este trabalho partiu de um estudo de caso de natureza aplicada com caráter exploratório e descritivo, com a finalidade de promover a aquisição, armazenamento, gerenciamento e o compartilhamento do conhecimento a partir da criação de uma CoP por meio do aplicativo *WhatsApp*. Sendo assim, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, resultado de uma análise sobre as interações entre professores de uma escola de educação infantil, do município de Maringá/PR, Brasil. O grupo é composto por nove professores com formação em Pedagogia, sendo que, seis atuam em sala de aula diretamente com os alunos, um atende as demandas administrativas da secretaria da escola, e mais dois, atuando na direção e outro na coordenadora pedagógica, os quais estão inseridos em uma CoP virtual, criada mediante o uso do aplicativo *WhatsApp* sob a administração da coordenadora pedagógica da escola.

A criação deste espaço virtual de interação, denominado “Grupo de Estudos”, ocorreu com o início do ano letivo de 2019. Em uma reunião explicativa no mês de fevereiro, quando se apresentou o uso do *WhatsApp* como possibilidade de comunicação, esta foi muito bem aceita pois todos possuem celulares e já faziam uso do aplicativo para outras finalidades, fato este que não necessitou de formação específica para tal. Discutiu-se as regras de uso e o propósito do mesmo, visando sua organização. Assim, os professores receberam informações sobre a missão da escola, linha pedagógica adotada e a rotina escolar. Frente a estas informações, foi sugerido aos professores que utilizassem o grupo virtual para a Gestão dos Conhecimentos relacionada aos assuntos pertinentes às demandas de planejamento das aulas. Por meio da tecnologia adotada, os professores foram incentivados a compartilhar suas necessidades assim como experiências bem sucedidas, materiais e sugestões que passaram a subsidiar a preparação das aulas, possibilitando que os profissionais envolvidos aprimorem suas práticas pedagógicas, além de aproximar o grupo que passou a interagir com mais intensidade e de forma interdisciplinar.

Assim, ao se adotar o aplicativo *WhatsApp* como instrumento que pode auxiliar o professor a aperfeiçoar suas práticas de ensino, neste trabalho, mesmo que ainda em andamento, entende-se que ele pode gerar benefícios tanto para o professor como para o coordenador pedagógico e diretor.

4. Considerações finais

Diante do objetivo aqui proposto, até o momento, foi possível constatar que a formatação de uma CoP usando o *WhatsApp* foi bem aceita pelo grupo de professores envolvidos. Cabe destacar que, além das trocas de experiências e materiais que foram compartilhados, alguns professores que, no dia a dia não tinham o hábito de colaborar com os demais ou expor suas atividades, passaram a interagir e a posicionar-se de forma amigável e descontraída, favorecendo a aproximação dos demais.

Os assuntos administrativos passaram a ser comunicados apenas uma só vez, onde todos tem acesso a qualquer momento assim como a liberdade de questionar ou oferecer alguma contribuição, de forma que o assunto ou situação passou a ser coletiva e não apenas da diretora ou coordenadora pedagógica da escola.

A equipe tornou-se mais próxima chegando ao ponto de os professores participarem da elaboração do material de outra turma, demonstrando que a busca por soluções para o aprimoramento do trabalho ou superação de dificuldades foi coletiva devido à facilidade de comunicação, acesso à informação e compartilhamento do conhecimento.

Espera-se ainda que, nas interações em uma CoP, por meio do aplicativo *WhatsApp*, os professores compartilhem experiências sobre sua área de atuação, bem como materiais e dicas para que os colegas também aprimorem suas práticas pedagógicas. Sabe-se que o uso dos recursos tecnológicos disponibilizam ótimas ferramentas que podem favorecer a construção de uma aula agradável e conseqüentemente o aprendizado diferenciado e com qualidade, focado no e para o aluno.

Ao se observar as trocas de mensagens no grupo, percebe-se que a Gestão do Conhecimento é favorecida quando se pode acessar todo o processo de construção e compartilhamento do conhecimento. Espera-se que, até o fim do ano letivo, os professores explorem além do *WhatsApp*, outras ferramentas tecnológicas e as utilizem no aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Referências bibliográficas:

- Araújo, P. C., & Bottentuit Junior, J. B. (2015). O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia. *Temática*, 15(10), 11-23. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>
- Assunção, R. S., & Matos, P. M. (2014). Perspectivas dos adolescentes sobre o uso de facebook: Um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 539-547. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722133716>
- Kenski, V. M. (2012). *Tecnologias e ensino presencial e a distância* (9ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Moran, J. M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.
- Neves, A. (2014). Gestão do conhecimento, redes e ferramentas sociais. In R. Agune, A. Gregorio, A. Neves, I.M. Dias, J. A. Carlos, & S. Bolliger, *Dá pra fazer: Gestão do conhecimento e inovação em governo* (pp. 74-93). São Paulo: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional. Disponível em <http://igovsp.net/sp/da-pra-fazer.pdf>
- Noro, D. A. et al. (2016). Comunidades de prática: Um modelo para a gestão do conhecimento com base em um portal web. In *VII International Symposium on Technological Innovation*. Aracaju, SE. Disponível em <http://www.api.org.br/conferences/index.php/ISTI2016/ISTI2016/paper/viewFile/18/56>
- Rover, V. S. (2014). *Comunidades de prática no contexto escolar* (trabalho de conclusão de curso). Universidade de Caxias do Sul, Brasil.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR.

WhatsApp. Disponível em <https://www.whatsapp.com/>

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School.

Conclusões do Eixo 4 – Educação e Tecnologias Digitais

Síntese das comunicações relativas ao Eixo 4 – Educação e Tecnologias Digitais. Aprendizagem, escuta e a tomada de palavra

Por **Eunice Macedo & João Caramelo** (Comentadores do Eixo 4)

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Este é um texto escrito a duas vozes e que cruza, portanto, dois olhares, por vezes partilhados outras vezes, não. Quando assim é, nesta busca de escrita em diálogo, cada um dos autores apresenta a sua perspetiva. Este comentário-síntese é também a possibilidade de manter a interlocução com as e os colegas a quem escutámos e com quem debatemos, e a quem neste exercício regressamos para dar conta das ressonâncias que os seus trabalhos produziram em nós.

E: Tal como o I seminário CAFTE – Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas, o II foi repleto de desafios e estímulos, como momento particular para pensar os temas em foco e como fórum de debate, que deu sentido e trouxe ânimo à vida na academia. Quando fui desafiada a moderar sessões de comunicações paralelas no Eixo 4. Educação e tecnologias digitais, pensei ‘Só por graça! Devem pensar que tenho muito a aprender com isto!’. Não sei se foi essa a intenção, mas, claramente, foi esse o efeito da escuta atenta a um conjunto de comunicações que claramente me tiraram da minha zona de conforto e me abriram novos horizontes.

J: Plenamente de acordo. Ao longo de dois dias, em três sessões, pude escutar, debater e aprender com um conjunto muito diverso de comunicações, com relatos de trabalhos de pesquisa e de intervenção que se encontram em curso no Brasil e em Portugal. No meu caso, e uma vez que, na edição anterior do CAFTE, desempenhei esta mesma função em painéis que se debruçavam sobre a mesma temática, foi interessante reconhecer novos olhares e novas problemáticas que estão a merecer a atenção ao nível da pesquisa em educação, no caso incidindo nas articulações entre tecnologias digitais e educação. Ou seja, se à partida há uma nota que destacaria do conjunto das intervenções que escutei essa terá de ser a da diversidade e heterogeneidade dos cruzamentos possíveis entre Tecnologias digitais e Educação.

E: A participação de pessoas de vários países, com olhares disciplinares, e experiências bem como nacionalidades muito diversas, foi um elemento enriquecedor que transformou o CAFTE numa ode à diversidade abrindo caminho a múltiplas aprendizagens culturais e relacionais e proporcionando a exposição a experiências pedagógicas e investigativas que geraram alguma estranheza, por exemplo, pela falta de familiaridade com os contextos, e estimularam a curiosidade, particularmente pelas estratégias criativas escolhidas pelos investigadores/ educadores para provocar e conseguir educação.

J: Por entre essa diversidade creio que concordaremos que algumas temáticas e preocupações se foram destacando. Sem qualquer intenção de hierarquização da sua importância, começaria pela da integração de tecnologias digitais como conteúdo e como recurso no contexto da formação inicial de professores (e, por extensão, no contexto do ensino superior) (cf. por ex. a comunicação de Nayara Silva sobre a formação de professores de espanhol; Amílcar Figueiroa Santos sobre formação de professores de língua materna; Mânia Maia sobre formação de professores de Educação a Distância...); ou seja, problematizou-se como a literacia digital de futuros educadores se converteu hoje numa questão incontornável para as instituições de formação e que não pode apenas ser lidada como uma questão “técnica” de aprendizagem do “uso” de ferramentas digitais sem que este seja integrado na discussão quer do seu “sentido” formativo, quer dos desafios da sua (futura) mobilização pedagógico-didática. Não obstante, pareceu-me que embora estas preocupações pontuem as práticas de formação, e se constituam em objetos de projetos que articulam investigação e formação, não estão ainda completamente enraizadas institucional e transversalmente nos projetos e políticas das instituições de formação de profissionais da educação.

De igual modo, ficou evidente como a tendência para a incorporação de tecnologias digitais nas práticas educativas em diferentes subsistemas (da educação fundamental/básica ao ensino superior (cf. por ex. a comunicação de Ithayse Lins), passando pelo ensino médio/secundário), tem levado também a equacionar os processos de socialização profissional de professores em exercício, tomando em consideração as suas experiências e percursos pessoais e profissionais e, em particular, os diferentes momentos da carreira em que se encontram (cf. por ex. a comunicação de Ana Cristina Torres) que, ora os constituem como “nativos digitais”, ora os impelem a processos de “migração digital” que se confrontam com “crenças pedagógicas” instaladas. Estas condições muito diversas de relação e de familiaridade com as tecnologias digitais suscitam, portanto, a necessidade de equacionar modelos e práticas de formação continuada no contexto de trabalho que sejam capazes de estabelecer pontes com saberes experienciais e práticas profissionais prévias e os novos desafios das tecnologias digitais, fazendo-o em condições securizantes e profissionalmente solidárias.

Na minha leitura houve ainda outras preocupações que atravessaram as intervenções, tal como a das possibilidades de recontextualização curricular e pedagógica (ou a intencionalização educativa) e o reconhecimento do potencial educativo de processos de uso de ferramentas digitais originalmente desenvolvidos fora do campo educacional (cf. por ex. as comunicações de Silvana Salomão; Ithayse Lins; Mariana Rodrigues e Hugo Santos). A título de exemplo, merecem-me destaque as reflexões que incidiram nos esforços de desenvolver processos de ensino aprendizagem que tomam o jogo como inspiração (“game-based learning”) ou que visavam compreender os efeitos educativos e ao nível da participação cívica e política do uso de “jogos sérios”.

Apreciei igualmente os contributos que nos trouxeram aproximações aos sentidos e significados de tecnologias digitais para alunos/estudantes e formandos em contextos educativos formais e não formais (p. ex. as comunicações de Ana Machado; Carmem Dourado e Murillo Alencar) e suas articulações com processos de inclusão digital e social, enfatizando-se aí o modo como as dimensões relacionais e as sociabilidades geradas em torno do uso educacional intencional de ferramentas digitais constitui um elemento imprescindível ao reconhecimento das suas potencialidades educativas e de integração social. Finalmente, destacaria ainda as comunicações que incidiram especialmente na problematização das tecnologias digitais como mediadores na comunicação entre culturas e como elementos materiais e simbólicos partícipes da

construção de identidades pessoais e de grupo (por exemplo de culturas juvenis (alunos) e culturas adultas (professores); como mediadoras entre culturas “globais” e culturas locais, entre culturas “étnicas”, culturas linguísticas) (cf. p. ex. comunicação de Lian Huan) ou entre culturas profissionais no interior de espaços escolares (como por ex. entre professores “veteranos” e professores “iniciantes”, de que a intervenção de Ana Cristina Torres foi muito significativa).

E: Sendo os trabalhos apresentados, fortemente articulados a experiências concretas e reveladores do muito que grupos e indivíduos estão a fazer em espaços particulares de intervenção e investigação, senti, por vezes, a falta de abordagens mais contextuais que passassem por uma partilha e reflexão sobre as desigualdades sociais e outros aspetos de falta de justiça que, frequentemente, informam as experiências educativas. Para além disso, admito que em alguns casos me surpreendeu alguma tendência de polarização entre uma escola convencional, que surgiu muitas vezes diabolizada e uma inovação curricular endeusada como solução para todos os males que afetam o campo educativo, o que nem sempre, em ambas as posições, corresponde à realidade. Gostaria, pois, em alguns casos, de ter testemunhado uma maior complexificação, a qual, nem sempre emergiu nas apresentações, mas surgiu, com frequência, nos debates quentes e apaixonados com que se concluíam as sessões, em que cada pessoa tomava a palavra e assumia a sua voz.

J: Concordo. Pessoalmente, retirei também destas intervenções a imprescindível integração das ferramentas digitais em ecossistemas de aprendizagem coerentes - ambientes educativos que se geram e gerem na continuidade entre políticas institucionais, projetos educativos, práticas profissionais e ferramentas digitais – e que permitem uma relação mais frutuosa entre ação educativa e produção de conhecimento sobre a mesma (cf. por ex. a comunicação de Amílcar Figueiroa; de Bento Cavadas; de Daniela Diesel). Em minha opinião, esta abordagem integrada é que nos permitirá superar uma perspetiva que tem sido dominante para equacionar as vantagens das tecnologias digitais e que valoriza estritamente uma lógica de multiplicação incontrolada do acesso a informação, sendo indutora de uma falsa sensação de saber e conhecimento (como sugeriu Carmen Dourado de forma muito pertinente na sua comunicação).

E: Gostei do estilo questionador e do rigor de muitos trabalhos e senti-me particularmente entusiasmada por aqueles que foram capazes de transgredir a norma e navegar na riqueza da implicação pessoal.

J: Sim, no meu caso fui especialmente tocado pela tónica transversal das várias comunicações num uso cooperativo/colaborativo das tecnologias digitais na aprendizagem (entre pares, na relação educativa entre professor/formador e estudante/formando...) por contraponto à oportunidade solitária de aprendizagem em qualquer lugar e momento que certos discursos sobre o uso das tecnologias digitais em educação tendem a enfatizar; esta preocupação parece-me pessoalmente particularmente relevante ao enfatizar uma conceção do processo educativo como um processo nuclearmente relacional, de relação com o saber, e mediada pela relação com outros significativos.

E & J: Foi, pois, uma experiência que valeu a pena e... contem connosco para a próxima! Parabéns à equipa.

